



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**SONAYRA DA SILVA MEDEIROS**

**O GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA:  
A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADO (SGI) NA REDE  
MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB**

**João Pessoa  
2013**

SONAYRA DA SILVA MEDEIROS

**O GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA:  
A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADO (SGI) NA REDE  
MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação na linha de Políticas Educacionais.

**Orientadora:** Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues

**João Pessoa  
2013**

M488g Medeiros, Sonayra da Silva.

O gerencialismo na educação pública: a implementação do Sistema de Gestão Integrado (SGI) na rede municipal de Campina Grande-PB / Sonayra da Silva Medeiros.-- João Pessoa, 2013.

152f.

Orientadora: Melânia Mendonça Rodrigues

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Educação pública - gerencialismo. 2. Escola pública - gestão. 3. Sistema de Gestão Integrado (SGI) - Campina Grande-PB.

UFPB/BC

CDU: 37.057(043)

SONAYRA DA SILVA MEDEIROS

**O GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA:  
A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADO (SGI) NA REDE  
MUNICIPAL DECAMPINA GRANDE/PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

Aprovado em 26 de outubro de 2013

BANCA EXAMINADORA

Melânia Mendonça Rodrigues

Profª. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues – Orientadora (UFCEG)

Andréia J. Silva

Profª. Dra. Andréia Ferreira da Silva – Examinadora interna (PPGE/UFPB)

Antônio Cabral Neto

Prof. Dr. Antônio Cabral Neto – Examinador externo (PPGE/UFRN)

*Ao meu querido pai José Wellington e a minha querida mãe Eluzinete, pelo apoio em todos os momentos dos meus estudos.*

*A minhas irmãs Rosa Maria e Islayne Monalisa, que vivenciam comigo os desafios da docência e da vida acadêmica.*

*Ao meu noivo Politon, que sempre me apoia em cada nova conquista.*

## **AGRADECIMENTOS**

À orientadora desse trabalho, Melânia Mendonça Rodrigues, pela paciência e pelas grandes contribuições durante o meu percurso acadêmico.

A minha família, que sempre está ao meu lado, ajudando-me a superar os desafios com os quais me deparo ao longo da vida.

As minhas amigas e aos meus amigos do Mestrado, que vivenciaram comigo momentos de inquietação e de superação.

## RESUMO

Esta dissertação resulta de pesquisa em quatro escolas municipais de Campina Grande/PB, objetivando analisar, na rede municipal de ensino, o modelo gerencial de gestão da escola pública, especificamente, o Sistema de Gestão Integrado (SGI) e seu processo de implementação, a partir da compreensão de gestores e professores. Como procedimentos teórico-metodológicos, realizamos aprofundamento conceitual, análise documental, entrevistas semiestruturadas com gestoras e aplicamos questionários aos docentes das escolas selecionadas. Nessa pesquisa, analisamos o SGI inserido no contexto de mudanças e de redefinição do papel do Estado, considerando a Reforma do Aparelho do Estado nos anos 1990 e a administração pública gerencial. Adotamos, ainda, como suporte teórico, a concepção de Estado ampliado de Gramsci, estudos atuais sobre o Neoliberalismo de Terceira Via e suas repercussões nas políticas educacionais, com a “nova” configuração da sociedade civil e o papel do empresariado na educação pública. Neste estudo, que fomenta discussão acerca das interferências do modelo gerencial na gestão da escola pública, pudemos constatar, de modo geral, uma aceitação do SGI, por parte de gestoras e professores, entendendo-o como uma ferramenta eficaz para a organização do trabalho pedagógico. Em se tratando, mais especificamente, dos docentes, observamos algumas restrições a esse modelo de gestão, decorrentes da intensificação do trabalho por ele provocada. Em uma breve síntese, consideramos que o SGI constitui-se em um grande desafio para todos que anseiam pela democratização da gestão no âmbito escolar.

**Palavras-chave:** Gerencialismo – Gestão da Escola Pública – Sistema de Gestão Integrado.

## **ABSTRACT**

This dissertation results of a research in four municipal schools in Campina Grande/PB, objecting to analyze, in teaching municipal net, the management model of public school, specifically, the Integrated Management System (IMS) and their implementation process, by the understanding of managements and teachers. As theoretician and methodological proceedings, we realized conceptual deepening, documental analyzes, interviews with managements and we applied questionnaires with the teachers of chosen schools. In this research, we analyzed the IMS inserted in the context of changes and redefinition of State function, considering the Reform of State Apparatus in 1990's and the public management administration. We adopted, yet, as theoretician support, the conception of amplified State of Gramsci, actual studies about New Liberalism of Third Way and their repercussions in educational politics, with the "new" configuration of civil society and the management function in public education. In this study, that foments the discussion about the interferences of management model in public school administration, we could certify, in general, an acceptation of IMS, for managements and teachers, understand it an efficient instrument to organization of pedagogical work. Which concerns, most specifically, to teachers, we observed some restrictions for this management model, deriving for work intensification that it causes. In a short synthesis, we consider that IMS constitutes in a big challenge for all that worries about for management democratization in school ambit.

**Key-words:** Management – Public School Administration – Integrated Management System.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1-</b> Articulação dos Sistemas (Visão Panorâmica do SGI).....	96
<b>Ilustração 2-</b> Escada do alto desempenho (Visão Panorâmica do SGI).....	97

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMPEP	Associação do Magistério Público do Estado da Paraíba
ASPMCG	Associação dos Servidores Públicos Municipais de Campina Grande
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLAD	Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento
CME	Conselho Municipal de Educação (CME)
E.L.	Equipe de Liderança
EMA	Escola de Maior Avanço
EPA	Escola de Pouco Avanço
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
IA	Instituto Alpargatas
ICC	Instituto Camargo Corrêa
IDIS	Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PSO	<i>Public Service Orientation</i>
PM	Plano de Melhoramento
PMCG	Prefeitura Municipal de Campina Grande
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SGI	Sistema de Gestão Integrado
SIGA	Soluções Integradas de Gestão Avançada
SINTAB	Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste da Borborema
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNN	Sistema Nordeste de Notícias
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A-</b> Informações sobre inserção dos professores no processo de implementação do SGI.....	144
<b>APÊNDICE B</b> – Pontos positivos no processo de implementação do SGI.....	146
<b>APÊNDICE C</b> – Pontos negativos na implementação do SGI .....	147
<b>APÊNDICE D</b> – Acompanhamento das ações .....	148

## **LISTA DE ANEXOS**

**ANEXO A** - Questionário para os professores ..... 150

**ANEXO B**- Roteiro de entrevista semiestruturada para as gestoras..... 152

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO.....	14
--------------------	----

## CAPÍTULO II

2. ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO DA TERCEIRA VIA .....	25
2.1 Neoliberalismo de Terceira Via e configuração do Estado .....	27
2.2 Sociedade Civil no Brasil no contexto do Neoliberalismo de Terceira Via.....	36
2.3 Neoliberalismo de Terceira Via e Educação: a participação do Empresariado na definição e implementação de Políticas Educacionais .....	40

## CAPÍTULO III

3. O GERENCIALISMO E A REFORMA DO ESTADO NO BRASIL .....	49
3.1 Gerencialismo: conceito e contextualização.....	49
3.2 As formulações do CLAD, na década de 1990, para uma “nova gestão pública”: em defesa da Reforma Gerencial na América Latina .....	55
3.3 Reforma do Estado brasileiro e mudanças na administração pública .....	62
3.4 Parcerias público-privadas e a Educação brasileira.....	69
3.5 Considerações sobre Gerencialismo e Educação.....	71

## CAPÍTULO IV

4. PRINCIPAIS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO SGI: UMA PROPOSTA GERENCIAL? .....	76
4.1 O SGI no contexto da rede Municipal de ensino de Campina Grande (PB) .....	76
4.1.1 Instituto Camargo Corrêa e Instituto Alpargatas: intervenções nas escolas municipais de Campina Grande-PB.....	81
4.1.2 A proposta do SGI para a Escola Pública .....	86

## CAPÍTULO V

5. O SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADO NA ESCOLA: DO TEXTO ÀS AÇÕES EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL.....	100
5.1 O SGI na Rede Pública: o Processo de Implementação nas Escolas Municipais de Campina Grande .....	100
5.1.1 A implementação do SGI, sob a ótica de professores e gestoras .....	104
5.1.1.2 Pontos positivos do SGI, segundo Professores e Gestoras .....	105
5.1.1.3 Pontos negativos do SGI, segundo Professores e Gestoras .....	108
5.2 O SGI e o que se depreende das falas dos Educadores .....	112
5.2.1 Atuação dos Professores e das Gestoras no processo de implementação do SGI .....	112
5.2.1.1 Flexibilidade e Participação .....	113
5.2.1.2 Avaliação: Relação entre SGI e mecanismos de avaliação .....	116

5.2.1.3 <i>Alinhamento, sob a perspectiva do SGI</i> .....	118
5.2.1.4 <i>Responsabilização na Implementação do SGI e o foco na Missão</i> .....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	130
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	137
<b>APÊNDICES</b> .....	143
<b>ANEXOS</b> .....	149

# CAPÍTULO I

## INTRODUÇÃO

Essa dissertação desenvolve uma investigação sobre o Sistema de Gestão Integrado (SGI), implementado na rede pública municipal de ensino de Campina Grande-PB, o qual, conforme a definição nos manuais de fundamentação pesquisados, “é um modelo gerencial que orquestra esforços de todos os que trabalham ou estudam num sistema público de ensino, visando ao alto desempenho do aluno” (GOMES, s. d, p. 4).

No contexto da redefinição do papel Estado, no que diz respeito às políticas públicas e às reformas educacionais, a partir dos anos de 1990, a escola torna-se palco de transformações, as quais também podem ser reveladas pela implementação de programas e projetos, desenvolvidos pelas redes públicas em parceria com instituições privadas, sob a orientação neoliberal. Desde então, conforme Dourado (2001, p. 50), “vivencia-se, em toda América Latina, mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que redirecionam a educação básica e superior”.

No contexto dessas reformas, implementam-se mudanças na organização e gestão da escola, trazendo também marcas de descentralização e autonomia (OLIVEIRA, D., 2002). Tal autonomia:

vem estimulando as escolas a buscar complementação orçamentária por sua própria conta junto à iniciativa privada e a outras formas de contribuição da população. A maior flexibilidade com que passam a contar, fruto da descentralização administrativa, parece repousar na possibilidade de a escola pública estatal passar a buscar, fora do Estado, meios para garantir melhor sua sobrevivência, ou seja, formas alternativas de financiamento (p. 130).

Ao mesmo tempo em que as reformas, contempladas nos documentos legais, reforçam a importância do trabalho coletivo, da gestão democrática, da participação de todos nas decisões da escola, contraditoriamente, constatamos a inserção, em instituições de ensino públicas, de projetos e programas vinculados ao setor privado, que privilegiam práticas fragmentadas, limitadas à execução e pautadas no modelo gerencial.

No que diz respeito à gestão, tais projetos, que atribuem, ao diretor, o papel de gerente, na busca pela eficácia da escola, podem interferir na efetivação de processos democráticos e de participação de todos envolvidos no meio escolar. Tendo em vista essas considerações, questionamos: em que medida tais projetos podem contribuir para melhoria da qualidade da escola? Por que projetos verticalizados, pautados na lógica gerencial, ganham espaço nas escolas públicas, atribuindo, muitas vezes, aos profissionais que nela atuam, a função de executores?

Projetos e programas, sob princípios gerenciais de eficiência, eficácia e produtividade, implementados nas instituições públicas de ensino, em parcerias com instituições empresariais são, muitas vezes, evidenciados, no cenário das políticas educacionais, enquanto instrumentos eficientes e necessários para a melhoria da qualidade da escola e do ensino público. Tais instrumentos, também resultantes da parceria público-privada, estão incluídos no contexto da reforma do Estado.

Para a análise de projetos, implementados a partir das parcerias estabelecidas entre Secretarias de Educação e instituições privadas, não podemos desconsiderar as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas em cenário mundial e com influências em nosso país, especificamente, no que concerne à reforma do Estado brasileiro e aos desdobramentos na gestão pública e na área da Educação.

A partir da análise documental do SGI, realizada em pesquisa anterior (MEDEIROS, 2011), referente a cinco jornadas<sup>1</sup> de implementação em escolas públicas municipais de Campina Grande-PB, entendemos que:

A parceria público-privada, na conjuntura atual de efetivação das políticas neoliberais de Terceira Via na educação, vem delineando um novo caminho para escola pública, [no caso do SGI] bem distante dos anseios dos educadores que lutam por uma gestão democrática. E, a partir de nossa pesquisa, podemos afirmar que o SGI se configura em um dos instrumentos de efetivação dessas políticas no setor público (MEDEIROS, 2011, p. 66).

Na pesquisa atual, a fim de aprofundar nossas análises e fomentar debates no cenário educacional, investigamos a implementação dessa proposta em escolas da rede pública municipal de Campina Grande-PB. Nesse sentido, considerando a atual conjuntura das políticas educacionais e a configuração do Sistema de Gestão Integrado

---

<sup>1</sup> O termo “jornada”, no SGI, caracteriza cada período de implementação, na escola, das ações desenvolvidas no curso de formação para gestores e supervisores.



(SGI), enquanto instrumento de instauração do Gerencialismo na instituição escolar, é fundamental questionarmos: como ocorreu o processo de implementação do SGI na rede pública municipal de ensino de Campina Grande-PB e como gestores e professores entendem essa proposta de gestão da escola pública?

Partimos do pressuposto de que o SGI está inserido em um contexto de redefinição do papel do Estado e de mudanças na administração pública com a reforma gerencial. Nessa perspectiva, buscamos explicações para efetivação dessa proposta no espaço público, considerando: a Reforma do Aparelho do Estado nos anos 1990 e a administração pública gerencial; o Gerencialismo na escola pública, com a abordagem de programas e projetos desenvolvidos a partir das parcerias entre o setor público e o setor privado.

Nossas análises do Sistema de Gestão Integrado, como um modelo gerencial de gestão, inserido no contexto de mudanças e de redefinição do papel do Estado, adotam, como suporte teórico, a concepção de Estado ampliado de Gramsci. Consideramos, também, o Neoliberalismo de Terceira Via e suas repercussões nas políticas educacionais. Incluindo-se, nessa temática, a “nova” configuração da sociedade civil, o Terceiro Setor e o papel do empresariado na educação pública. Para compreensão do Gerencialismo, especificamente, na escola pública, buscamos respostas no próprio Sistema de Gestão Integrado, a partir da investigação de sua origem, seu significado, sua proposta e fundamentos teórico-metodológicos, considerando sua inserção/implementação em âmbito local.

## **Justificativa**

A investigação do Sistema de Gestão Integrado (SGI) partiu, sobretudo, do interesse em compreender as implicações do Gerencialismo na educação e, mais especificamente, na instituição escolar, uma vez que, enquanto professora da rede pública municipal de ensino de Campina Grande-PB, estive inserida no processo de implementação do projeto na escola, o qual foi transmitido pelos gestores, supervisores e representantes da Secretaria Municipal de Educação.

Almejamos, ainda, aprofundar a pesquisa iniciada no curso de Especialização em Políticas e Gestão da Educação Básica da Universidade Federal de Campina Grande, concluída em 2011, que pretendeu, a partir da análise documental do SGI, discutir o

Gerencialismo e os possíveis impactos na gestão da escola, a partir da investigação de como estão configuradas, no documento, categorias relacionada à gestão democrática.

O Sistema de Gestão Integrado (SGI) é uma proposta de intervenção, na gestão da escola, pautada no modelo gerencial. É desenvolvido pela Fundação Pitágoras<sup>2</sup> e adotado pelo Programa Escola Ideal<sup>3</sup>, do Instituto Camargo Corrêa. O SGI vem sendo implementado, desde o início de 2010, em escolas do Município de Campina Grande e de outros municípios da Paraíba, por meio de convênios estabelecidos com as respectivas Secretarias de Educação e em parceria com Instituto Alpargatas.

A implementação do SGI na rede municipal de ensino de Campina Grande teve início com a participação de representantes da Secretaria Municipal de Educação, gestores e supervisores das escolas, que participaram, no final de 2009 e durante o ano de 2010 e 2011, de um curso de formação promovido pelo Instituto Alpargatas. O processo de implementação compreende 10 Jornadas de campo, ao ano, devendo ocorrer em dois anos, o que perfaz um total de 20 jornadas.

Desse processo, fizeram parte os referidos profissionais representantes de 14 escolas municipais de Campina Grande. Estava previsto, para o ano 2012, que gestores e supervisores seriam “multiplicadores” para implementação nas demais escolas da rede municipal de ensino, o que não ocorreu até o momento, considerando o ano de 2013.

É importante, ainda, destacar que esse projeto de gestão atribui, ao gestor e ao supervisor escolares, o papel de líderes no processo de implementação nas escolas, de principais responsáveis pela viabilização do projeto, cabendo, portanto, a esses profissionais, transmitirem as informações necessárias a sua execução. Além disso, o documento do SGI é de uso exclusivo da equipe de liderança da Secretaria de Educação e da escola (Gestor e Supervisor).

A análise da proposta do SGI e de sua implementação torna-se relevante para ampliarmos os debates na área da política educacional acerca de um modelo gerencial que chega às escolas públicas como instrumento eficiente para melhoria da qualidade do ensino público. Esse Sistema defende, como principal alvo a ser atingido, “o alto desempenho dos alunos” e conta, sobretudo, com a “mobilização” de todos os

---

<sup>2</sup> A Fundação Pitágoras “é uma organização do terceiro setor, sem fins lucrativos, criada pelos acionistas do Pitágoras em abril de 1999. Surgiu como parte de um projeto para perenizar a organização, que opera em todo o território nacional e no exterior, sendo considerada uma referência no país” (FUNDAÇÃO PITÁGORAS, s.d).

<sup>3</sup> A escola Ideal consiste em um programa lançado, oficialmente na Paraíba, pelo Instituto Camargo Corrêa, em março de 2008, com o objetivo de “contribuir para a qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental” (INSTITUTO CAMARGO CORRÊA, 2009).

envolvidos na escola (MEDEIROS, 2011). É preciso, portanto, chamar a atenção para os possíveis efeitos dessa proposta, no âmbito educacional, os quais podem comprometer a atuação dos envolvidos no contexto da escola, o princípio de gestão democrática e a busca constante por uma escola pública de qualidade.

Com base em tal reflexão, definimos como objetivos dessa pesquisa:

#### Objetivo geral

Analisar a implementação do Sistema de Gestão Integrado na rede pública municipal de Campina Grande-PB, bem como o modelo gerencial de gestão instaurado em escolas municipais.

#### Objetivos específicos

- analisar os princípios norteadores do SGI;
- investigar o processo de implementação do SGI em escolas municipais;
- identificar e analisar compreensões de gestores e professores acerca do SGI.

#### **Metodologia**

A pesquisa trata-se de um estudo qualitativo no campo da Educação, na qual, além de análise documental, utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, entrevista semiestruturada e questionário. Nesse sentido, como procedimentos metodológicos, definimos:

- ✓ aprofundamento teórico – revisão bibliográfica;
- ✓ análise documental do Sistema de Gestão Integrado (características gerais, objetivos, fundamentos, missão e proposta para escola pública);
- ✓ aplicação de questionário aos professores de quatro escolas, das 12 que implementaram o SGI;
- ✓ realização de entrevistas semiestruturadas com gestoras de quatro escolas, das 12 que implementaram o SGI;
- ✓ análise do processo de implementação do SGI e de sua proposta para a escola pública.

A implementação do SGI, na rede municipal, ocorreu como um projeto piloto, inicialmente, com 14 escolas, das quais 12 continuaram no processo. Nessa pesquisa, investigamos, mais detidamente, quatro escolas, conforme os critérios de maior e pouco avanço na implementação do SGI, como seja: duas que apresentaram maior avanço e duas que apresentaram poucos avanços, as quais denominamos, para evitar identificação, de Escolas de Maior Avanço (EMA1 e EMA2) e Escolas de Pouco Avanço (EPA1 e EPA2). A classificação das escolas, nesses critérios, considerou a avaliação da equipe responsável pelo SGI na Secretaria Municipal de Educação.

As escolas MA1 e MA2 funcionam nos turnos manhã e tarde, cada uma com um total de 8 professores. Desses, 6 que participaram da implementação do SGI na escola MA1 e 6 da escola MA2 estavam em atuação no momento da pesquisa.

A escola PA1 funciona nos turnos da manhã e da tarde. Há 12 professores, 6 em cada turno. Mas o processo de implementação do SGI, por uma opção da equipe de Liderança da escola, ocorreu, inicialmente, no turno da tarde, para depois ser implementado no outro turno. Dos 6 professores que participaram da implementação, 4 estavam em atuação no momento da pesquisa.

A escola EPA2 tem 25 professores, distribuídos nos três turnos. A implementação do SGI ocorreu apenas nos turnos da manhã e da tarde. Dos 10 professores que participaram da implementação do SGI, 7 estavam em atuação no momento da pesquisa.

Nesse sentido, fizeram parte da nossa pesquisa: 4 gestoras e 23 professores, sendo 6 da EMA1, 6 da EMA2, 4 da EPA1 e 7 da EPA2.

Para podermos discutir o SGI e o modelo de gestão por ele proposto, realizamos a análise documental, seguindo o entendimento de Evangelista (s. d., p. 7), para quem, esse processo metodológico implica

encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo o que define o mundo, pelo o que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação.

A análise documental é relevante no desenvolvimento de pesquisas qualitativas no campo da educação, pois, assim como ressaltam Ludke e André (1986, p.38), a

análise de documentos “pode se constituir enquanto uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. De acordo com Evangelista (s. d., p. 8),

Pressupondo-se que os documentos – incompletos e imperfeitos – estejam em mãos do pesquisador – nos limites que a história impõe para sua localização e acesso - tem início sua ‘inquirição’ para entender-se quando, como, por quem e por que foram produzidos. As fontes primárias trazem as marcas de sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história. É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos.

A nossa pesquisa buscou analisar o documento do SGI completo, o qual foi entregue às gestoras das escolas participantes do processo de implementação. Fizemos várias solicitações à Secretaria Municipal de Educação, mas não conseguimos ter acesso a esse material, nem mesmo enquanto envolvida no processo de implementação, como professora em uma das escolas que participaram desse processo. De início, foi-nos alegado não ser permitida, pela Fundação Pitágoras, a divulgação dos manuais, já que é um material para uso exclusivo das Equipes de Liderança. Considerando tal dificuldade, tivemos que redimensionar a pesquisa no que concerne ao documento, passando a utilizar, em nossa análise, textos sobre o SGI disponíveis no sítio da Fundação Pitágoras, nos quais pudemos verificar, além de manuais utilizados na formação, várias ações e características do que foi implementado em escolas da rede pública municipal de Campina Grande.

Para obtermos informações acerca, especialmente, da participação dos professores e da atuação dos gestores no processo de implementação do SGI, que ocorreu no período de 2010 e 2011, aplicamos questionários com todos os professores (23 docentes) das quatro escolas escolhidas e realizamos entrevista com as quatro respectivas gestoras.

O questionário contém 10 questões, sendo oito objetivas e duas subjetivas, que versam sobre o processo de implementação, a inserção dos professores no processo e a avaliação do SGI, sob a forma de pontos positivos e negativos.

Em nossa pesquisa, além da análise documental e aplicação dos questionários, consideramos relevante a fala dos sujeitos para compreendermos o processo a partir de quem o vivencia. Nesse sentido, Cruz Neto (2004) destaca que, através da entrevista,

o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (p. 57).

Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as gestoras, pois, como explica Cruz Neto (2004), esse instrumento também abre possibilidade para abordar o tema livremente. As entrevistas abordaram questões referentes à concepção do SGI e do modelo de gestão por ele instaurado; inserção no processo; participação na implementação; acesso ao documento; importância do SGI para a escola; aspectos positivos e negativos na implementação do SGI; relações entre SGI e a gestão democrática.

No que diz respeito ao tratamento dos dados, analisamos as entrevistas a partir do procedimento metodológico da análise de conteúdo. Nessa direção, tivemos, como aporte teórico, Bardin (2002), que explicita a análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2002, p. 42, parênteses do original).

Nesse processo de análise das entrevistas, as quais foram cuidadosamente transcritas, construímos, a partir da leitura das respostas às questões, as categorias: flexibilização e participação; avaliação; alinhamento e responsabilização.

Os questionários, por sua vez, foram aplicados aos professores das escolas que implementaram o SGI, buscando obter informações gerais sobre a implementação e a participação de tais profissionais no processo. As respostas às questões objetivas foram sistematizadas em tabelas de distribuição simples de frequência. Quanto às questões subjetivas, organizamos as repostas obtidas em três quadros: o primeiro, referente às ações no processo de implementação; o segundo, aos pontos positivos, e o terceiro, aos

pontos negativos, conforme as afirmações dos professores. Cada quadro das questões subjetivas foi organizado por escola e cada resposta está representada por letras do alfabeto (ver APÊNDICES A, B e C).

Na análise documental utilizamos sete textos expostos no sítio da Fundação Pitágoras e, originalmente, publicados na revista “Linha Direta – Educação por escrito” (GOMES, s. d), sistematizando-os segundo os seguintes eixos temáticos: a tendência empresarial, as principais características do SGI e sua relação com o modelo gerencial; expressões e termos utilizados; o papel do líder no processo; ações necessárias para atingir o alto desempenho dos alunos.

Como as gestoras foram as únicas pesquisadas que tiveram acesso ao documento, pudemos relacionar os dados das entrevistas à análise documental, conseqüentemente, às características gerenciais do SGI. Nos dados referentes aos aspectos positivos e negativos, também presentes nas entrevistas, relacionamos a fala das gestoras às afirmações dos professores, por escola.

Cabe ainda ressaltar que, nesse estudo, respaldamo-nos em princípios éticos acerca da relação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa, além de primarmos pela transparência no que concerne à análise dos dados. Submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/CCS, enviando, em anexo, a carta de anuência com a assinatura do Secretário de Educação do município, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as exigências do Comitê, explicitando os objetivos da pesquisa, a metodologia, dados e contatos do comitê e da pesquisadora. O projeto e o TCLE foram aprovados e cada pesquisado assinou o termo, ficando com uma cópia.

Sob tal perspectiva, consideramos duas questões que, segundo Bogdan e Biklen (1994), dominam o cenário no campo da ética relacionada à investigação com sujeitos humanos, quais sejam: o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Portanto, as identidades dos sujeitos pesquisados foram protegidas e foi prestado, aos mesmos, o devido esclarecimento sobre o objetivo da pesquisa.

Sistematizando nosso percurso de pesquisa, a dissertação, ora apresentada, encontra-se assim organizada:

- no Capítulo 2, discutimos a configuração do Estado e da sociedade civil no contexto do Neoliberalismo e da Terceira Via, problematizando o novo projeto de sociabilidade burguesa e as repercussões no campo da

educação. Nesse estudo, partimos da concepção de Estado de Gramsci e de estudos atuais que indicam para “nova” configuração da sociedade civil no contexto de mudanças ocorridas em âmbito mundial e nacional. Concluímos esse capítulo, problematizando a participação ativa do empresariado brasileiro na definição e implementação das políticas educacionais;

- no Capítulo 3, discorremos sobre a reforma do Estado no Brasil e o Gerencialismo. Nesse capítulo, fazemos, de início, uma contextualização histórica do Gerencialismo, apresentando o conceito, as fases e as tendências do modelo gerencial para administração pública. Na sequência, abordamos as formulações do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), na década de 1990, e a disseminação de suas ideias em defesa da reforma gerencial nos países da América Latina. Em seguida, discutimos a reforma do Estado brasileiro e as mudanças na administração pública propostas pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE (1995). Discorremos, ainda, sobre as parcerias público-privadas e a educação brasileira; e finalizamos com considerações sobre as repercussões do Gerencialismo no campo da educação no Brasil;
- no Capítulo 4, discutimos o conteúdo teórico do SGI e sua inserção na rede pública municipal de Campina Grande-PB. Para tanto, problematizamos o SGI no âmbito das mudanças que ocorreram na Educação municipal, discorrendo, também, sobre as parcerias entre a Secretaria e as instituições empresariais responsáveis pelo SGI. Em seguida, discutimos as características do SGI e sua proposta para a escola pública, a partir da descrição e da análise do documento do SGI e de sua perspectiva gerencial;
- no Capítulo 5, analisamos o processo de implementação do SGI nas escolas públicas municipais de Campina Grande-PB, com foco na participação de gestoras e professores. Para tanto, utilizamos os dados das entrevistas realizadas com as gestoras e dos questionários aplicados aos professores, discorrendo sobre concepções do SGI que se depreendem das falas e considerando a atuação desses profissionais no processo de implementação do SGI. Seguimos com a análise dos dados,



considerando as categorias de flexibilização e participação; avaliação; alinhamento e responsabilização, bem como estabelecendo relações entre pontos positivos e negativos na ótica dos pesquisados;

- nas Considerações finais, lançamos reflexões gerais sobre o modelo de gestão gerencial e a implementação em escolas municipais de Campina Grande – PB, e sobre as repercussões do SGI na gestão da escola pública.

## CAPÍTULO II

### ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO DA TERCEIRA VIA

No nosso estudo, adotamos a concepção de Estado ampliado, formulada por Gramsci, como norteamento teórico para a análise de sua configuração e do papel desempenhado pela sociedade civil, ao longo das duas últimas décadas, no que diz respeito à implementação das políticas sociais, em especial, educacionais.

Gonh (2005) ressalta que Gramsci foi o primeiro autor a compreender o espaço da sociedade civil como espaço de organização da cultura, situado na superestrutura social. A concepção de Estado de Gramsci, conforme Coutinho (1999), enriquece e “amplia” a teoria marxista de Estado, inovando com os “aparelhos privados de hegemonia”. Tal concepção ampliada, ainda complementa o autor, é desenvolvida em um período de maior complexidade do fenômeno estatal, no qual foi evidenciada uma esfera social nova, com a intensificação dos processos de socialização da participação política. Esse processo, iniciado no último terço do século XIX, é marcado pela constituição de grandes sindicatos e de partidos de massa.

Segundo Gramsci (1991), pode-se fixar dois grandes planos superestruturais:

O que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa e nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (p. 11, grifos do autor).

Sob tal ótica, o conceito de Estado ampliado de Gramsci, apoiado nos “aparelhos privados de hegemonia”, enfatiza o equilíbrio entre a sociedade política (Estado em sentido estrito ou Estado-coerção), e a sociedade civil (que participa também da elaboração e/ou difusão das ideologias). Na sociedade política, as classes exercem uma ditadura (dominação mediante coerção) e, na sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados mediante a direção política e o consenso (COUTINHO, 1999).

Outros conceitos de Gramsci importantes para nosso estudo, os quais também estão relacionados à concepção ampliada de Estado, são a hegemonia, o homem coletivo e o Estado educador.

A hegemonia, conforme Gramsci (2000), referindo-se ao regime parlamentar, é caracterizada pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado. Como salienta, essa combinação deve ocorrer:

sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (p. 95).

Conforme explica Coutinho (1999), a hegemonia, para o pensamento gramsciano, ocorre no âmbito e por meio da sociedade civil, onde as classes “buscam ganhar aliados para suas posições, mediante a direção política e o consenso. Ao contrário, no âmbito da sociedade política, as classes exercem uma ditadura, ou, mais precisamente, uma dominação mediante coerção” (Ibidem, p. 128).

O papel do Estado-educador pode ser percebido na formação do homem coletivo, ou na construção do conformismo social, assim como destaca Gramsci (2000) a respeito da tarefa educativa e formativa do Estado,

cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade [...] (p. 23).

Ainda no que diz respeito ao Estado-educador, Gramsci (2000) reforça que:

se todo Estado tende a criar e manter um certo tipo de civilização e cidadão (e, portanto, de convivência, de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para essa finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos [...]. Na realidade, o Estado deve ser concebido como ‘educador’ na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização (GRAMSCI, 2000, p. 28, parênteses do original).

Freitas (2007), ao desenvolver estudos sobre dimensões do Estado-Educador brasileiro, faz referência à concepção gramsciana e afirma que, na noção de um Estado-educador, condensam-se a dimensão política e a dimensão cultural da ação estatal na produção de hegemonia e dominação.

Nessa perspectiva, os conceitos gramscianos, os quais também são referências em diversas discussões na área da Educação, especialmente, para problematizar o papel desempenhado pelo Estado e a “nova” configuração da sociedade civil no Brasil, tornam-se relevantes para compreendermos a atuação do empresariado no setor público, bem como a implementação de propostas gerenciais na área educacional.

## **2.1 Neoliberalismo de Terceira Via e configuração do Estado**

Após a Segunda Guerra Mundial, conforme Harvey (2008), a reestruturação das formas de Estado e das relações internacionais “pretendia impedir um retorno às condições catastróficas que tanto ameaçaram o poder capitalista na grande crise dos anos 1930” (p. 19). Portanto, foi preciso assegurar a paz e a tranquilidade domésticas e afirmar uma espécie de acordo de classe entre capitalistas e trabalhadores.

Nesse período pós-guerra, conforme o autor, emergiu na Europa uma variedade de Estados socialdemocratas, democrata-cristãos e dirigistas, os quais tinham em comum “a aceitação de que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem estar dos seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado” (HARVEY, 2008, p. 20).

Harvey (1989) parte do entendimento de que o período posterior à Segunda Guerra Mundial, compreendido entre os anos de 1945 a 1973, “teve como base um

conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político econômico, e de que esse conjunto pode com razão ser chamado de fordista-keynesiano” (p. 119). Período denominado, pelo historiador inglês Eric Hobsbawm, como “A Era de Ouro do Capitalismo<sup>4</sup>”.

Conforme Balanco e Pinto (2007),

A intensa acumulação de capital ocorrida nos anos dourados aconteceu a partir do núcleo funcional composto pela grande empresa, aprofundando sua penetração nacional e internacional, e pelo Estado planejador/produtor mediante forte intervencionismo e ‘regulação’. Entretanto, essa mesma receita pouco contribuiu para que os países periféricos lograssem diminuir o fosso que os separavam do núcleo orgânico do sistema, confirmando o desenvolvimento desigual e hierarquizado do capitalismo (BALANCO; PINTO, 2007, p. 38).

Contudo, a exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos e na Europa, a crise de acumulação do capital, a partir da década de 1970, afetou a todos, por meio da combinação de desemprego em ascensão e inflação acelerada (HARVEY, 2008).

Nesse contexto de crise econômica, os princípios neoliberais, formulados ainda na primeira metade do século XX<sup>5</sup>, passaram a ganhar terreno, propalando a concepção de que:

as raízes da crise estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse, cada vez mais, os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 10).

---

<sup>4</sup> “Até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, poderíamos ver esse período como uma espécie de Era de Ouro, e assim ele foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970” (HOBSBAWM, 1995, p. 14).

<sup>5</sup> Um grupo pequeno de defensores do neoliberalismo, junto a Friederich Von Hayek, criou a Mont Pelerin Society, cuja doutrina neoliberal opunha-se profundamente às teorias de Estado intervencionista e de bem estar, como a de Keynes, que foram evidenciadas nos anos 1930 em resposta a Grande Depressão. Devido ao compromisso do grupo com a liberdade pessoal, os seus membros denominavam-se ‘liberais’. A denominação ‘neoliberal’, por sua vez, marcava a adesão aos princípios do livre mercado (HARVEY, 2008).

Sob tal ótica, segundo Anderson (1995), a solução para crise era “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (p. 11).

Podemos, pois, depreender que, na perspectiva neoliberal, a repressão dos movimentos representativos da classe trabalhadora consistiria, também, em condição favorável ao avanço do mercado. O Estado, por sua vez, precisaria reduzir os gastos sociais e não intervir na economia. Ou, em outras palavras, os neoliberais pretendem:

eliminar a intervenção do Estado na economia, tanto nas funções de planejamento e condução, como enquanto agente econômico direto, através da privatização e desregulamentação das atividades econômicas [...] querem um Estado forte, capaz de garantir um marco legal adequado para criarem as condições propícias à expansão do mercado (LAURELL, 2002, p. 162).

A crise do Estado capitalista, conforme Peroni (2003), implicou consequências no nível mundial, agravando, principalmente, as desigualdades sociais, uma vez que as negociações trabalhistas, nessa fase específica do capitalismo, não atendiam a todos.

O aprofundamento da crise do Estado de bem-estar social, nos anos 1965-1973, de acordo com Harvey (1989), tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Conforme acrescenta o autor,

a rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão, etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos (p. 136).

Nessa direção, nos anos de 1973-1975, houve uma profunda crise fiscal e de legitimação. A forte deflação do período indicou que as finanças do Estado estavam muito além dos seus recursos (HARVEY, 1989).

A situação do Estado de bem-estar social, conforme Peroni (2003, p. 27), permitiu que o neoliberalismo, representado por Hayek, conquistasse espaço no cenário político. Sendo, assim, evidenciada a lógica do pensamento liberal de que “o mercado deve ser protegido contra o Estado”. A esse respeito, Cabral Neto (2009) explica que:

A crise do Estado de bem-estar social, segundo as análises – principalmente no campo neoconservador – identificava que esse modelo de Estado havia chegado a uma situação de plena ingovernabilidade, significando, portanto, o fracasso da estratégia de recomposição do capitalismo engendrado, principalmente, a partir da Segunda Guerra Mundial. Esse diagnóstico era consensual no espectro das discussões desenvolvidas pelos teóricos do neoliberalismo que apontavam a necessidade urgente de reformas para a superação da crise (CABRAL NETO, 2009, p. 170).

A primeira experiência de neoliberalização ocorreu, segundo Harvey (2008), no Chile, com o golpe de Pinochet em 1973. O golpe contra o governo de Salvador Allende foi apoiado por corporações dos Estados Unidos, pela CIA e pelo Secretário de Estado americano. Conforme Harvey, tal experiência:

Reprimiu com violência todos os movimentos sociais e organizações de esquerda e desmontou todas as formas de organização popular (como os centros comunitários dos bairros mais pobres). O mercado de trabalho foi ‘liberado’ de restrições regulatórias ou institucionais (o poder sindical, por exemplo) (Ibidem, p. 17, parênteses do autor).

O projeto neoliberal, segundo Martins (2009), embora tenha iniciado, concretamente, com a ditadura do general Pinochet, foi aprofundado pelos governos de Thatcher (1979), na Inglaterra; Reagan (1980), nos Estados Unidos; e Kohl (1982), na Alemanha. Esses governos contribuíram para a edificação da nova sociabilidade, pois “aprofundaram as condições para reordenamento do capitalismo, marcando o início da mais dura e abrangente ofensiva da economia política do capital sobre a classe trabalhadora nos anos mais recentes de nossa história” (MARTINS, 2009, p. 31).

No processo de construção de novas referências de sociabilidade, sob “orientações hayekianas”, a defesa da ‘liberdade’ dos indivíduos e do mercado, incorporadas pelo projeto neoliberal, foram decisivas (MARTINS, 2009). Nessa direção,

A correlação de forças favorável ao projeto neoliberal nos diferentes países foi crucial na desfiguração do conceito de ‘direitos sociais’ e introdução em seu lugar de ‘serviços sociais’ que tanto podem ser cobertos pelo aparelho estatal, pela iniciativa privada ou pelos mecanismos de parcerias (Ibidem, p. 55).

Assim como reforçam Harvey (1989; 2008), Anderson (1995), e salienta Martins (2009), o Neoliberalismo ortodoxo deu provas de sua força, mas também apresentou limitações, uma vez que não conseguiu assegurar uma estabilidade da economia mundial, no sentido de recuperar o crescimento como nos anos de ouro.

Sob tal conjuntura, criou-se um quadro propício para que houvesse, nos últimos anos do século XX, a revisão do modelo societal vigente. Esse movimento se traduziu

pela busca da redefinição de aspectos pontuais no plano econômico e, no plano político, pela tentativa de se criar um compromisso social novo e mais duradouro do que aquele vivido nos anos de 1980, capaz de conter a explicitação dos antagonismos de classe e administrar os conflitos intra e inter classe em estado latente, em várias partes do mundo, convertendo-os em padrões aceitáveis para a ordem capitalista (MARTINS, 2009, p. 59 - 60).

Nesse processo de revisão do neoliberalismo ortodoxo, Martins (2009) destaca outros aspectos que parecem ter sido decisivos. O primeiro diz respeito à ampla organização da sociedade civil e equilíbrio entre essa instância e a aparelhagem estatal, percebendo-se a importância da participação popular como articuladora da nova sociabilidade e não como algo nocivo, como era percebido pelo neoliberalismo ortodoxo. Sob tal ótica,

cada vez mais foi se tornando evidente a necessidade de recomposição da base social para se assegurar a manutenção das relações de poder estabelecidas. Neste caso, a noção de democracia como ‘instrumento’, também emprestada da teorização hayekiana, foi retomada com extremo vigor, mas sob uma outra roupagem, diferente daquela propugnada pelas forças identificadas à (sic) ortodoxia neoliberal (MARTINS, 2009, p. 60).

O segundo aspecto relaciona-se à eliminação ou à precarização e à focalização das políticas sociais, como defendia Friederick Hayek, que parecia não ser o melhor caminho, considerando aquelas sociedades que apresentavam um grande potencial de mobilização popular. Nesse sentido, para redefinir a natureza das políticas sociais, seriam necessárias “mudanças significativas na organização da sociedade civil e, principalmente, em sua relação com a aparelhagem estatal, de modo a preparar os cidadãos para uma nova dinâmica de vida e de parâmetros de proteção social” (MARTINS, 2009, p. 60).



Como analisa Martins (2009), os pontos convergentes entre as forças políticas que operavam em países europeus ou na periferia do sistema, em Estados de elevado grau de industrialização e ocidentalização, foram “as definições em torno do modelo ‘alternativo’ de Estado e de desenvolvimento comprometido com a tentativa de compatibilizar a economia de mercado com justiça social” (ibidem, p. 61, destaques no original).

Nesse movimento, o Banco Mundial passou a divulgar os princípios que viriam, mais tarde, a ser sistematizados no programa neoliberal da Terceira Via. A partir de Arruda (1998), Martins (2009) destaca que temas como participação e diálogo passaram a figurar como referências para as ações diretas dos organismos internacionais. Esse processo ocorreu a partir da determinação, pelo Banco Mundial, de que os empréstimos aos governos seriam realizados se fossem implementadas políticas que tomassem como referência o preceito das parcerias entre aparelho de Estado e organizações da sociedade civil, especialmente as ONG’s. Com isso, as ações dos organismos internacionais, norteadas pela noção de uma redimensionada participação da sociedade civil na promoção do desenvolvimento econômico e social, passaram a incentivar a mobilização da comunidade para a solução dos seus próprios problemas (MARTINS, 2009).

Na visão de um intelectual orgânico da Terceira Via, Anthony Giddens (1999), a base econômica da parceria entre governo e instituições da sociedade civil é a nova economia mista, que pode ser eficaz se as instituições de bem-estar social existentes forem inteiramente modernizadas. Nesse sentido, a Terceira Via defende a reconstrução do Estado sobre novas bases, com o aprofundamento e a ampliação da democracia.

Conforme Giddens (1999), os neoliberais querem encolher o Estado; os social-democratas, historicamente, expandi-lo. A Terceira Via, por sua vez, defende que é preciso ir além daqueles da direita que veem o governo como inimigo, e da esquerda que dizem que o governo é a resposta.

Martins (2009) ressalta que as diferenças entre a Terceira Via e o Neoliberalismo não são de conteúdo nem de princípios, mas de forma e de estratégia. Respeitadas as especificidades de cada país, e considerando as diferentes correlações de forças, a implementação do programa da Terceira Via, segundo o autor, manteve um objetivo central de

buscar meios de se preservar o sistema de produção capitalista potencializado pela ideia de ‘livre mercado’, conforme aceção

neoliberal do termo, com a instauração da ‘justiça social’ de novo tipo alinhada com algumas das aspirações mais gerais da social-democracia clássica ( p. 64).

Nessa perspectiva, são defendidos, pelo programa da Terceira Via, a renovação da política e o desenvolvimento da economia, a partir de mudanças no padrão de sociabilidade. Corresponde, assim, “à renovação da aparelhagem estatal e de uma nova relação com a sociedade civil, instância a ser ‘reeducada’, visando à pavimentação da via capitalista” (MARTINS, 2009, p. 70, grifo do autor). Esse movimento da nova sociabilidade trata-se, conforme Martins (op. cit.), de um “acerto de contas” com o neoliberalismo, que resulta num híbrido denominado “Neoliberalismo de Terceira Via”.

Desse modo, a Terceira Via, sob a perspectiva crítica de análise das estratégias para a consolidação da hegemonia burguesa, é considerada um programa de atualização do neoliberalismo para o século XXI, com bases na ortodoxia neoliberal somada a elementos da social democracia clássica. Nesse programa, conforme destaca Martins (2009), são evidenciados três pontos: a “sociedade civil ativa”, que deveria se tornar um instrumento de resgate das formas de solidariedade entre indivíduos, de maneira a mobilizar o conjunto da sociedade em única direção; o “Novo Estado democrático”, em que a predominância não seria o Estado máximo ou o Estado mínimo, mas sim o “Estado necessário” ou gerencial; e o “individualismo como valor moral radical”, que se apresenta ao lado da sociedade civil e do novo Estado democrático. Além disso, prega a necessidade de libertação psicológica dos indivíduos, das pressões exercidas pelo excesso de regulamentações do mundo. Argumenta-se em favor da liberdade de escolhas e opções de vida e há o objetivo de criar uma geração nova com o espírito empreendedor, iniciativa individual e senso de responsabilidade social (MARTINS, 2009).

Martins (2009.) complementa, ainda, que essa proposta do Estado “necessário” consiste em “ajustar o tamanho da aparelhagem do Estado e de suas possibilidades de intervenção econômica e social segundo um formato mais flexível baseado nos parâmetros de qualidade e eficiência empresariais na atualidade” (p. 77). Além disso, o Neoliberalismo de Terceira Via teria a meta da ‘democratização da democracia’, com novas possibilidades de participação. As estratégias dessa meta são reunidas em três grupos:

- O primeiro reúne as duas estratégias dirigidas à relação do aparelho de Estado com a sociedade civil, cujo foco é a participação. A ideia aqui é criar e manter canais reais de comunicação do governo com a ‘sociedade civil ativa’.

-Em relação às organizações de diferentes tipos (empresas, ONGs, agências multilaterais, sindicatos), a ideia de ‘participação’ estaria relacionada à descentralização participativa e compreenderia o diálogo, o fluxo de informações, o compartilhamento na tomada de decisões com efetivo envolvimento dos ‘atores’, de acordo com suas possibilidades efetivas de ação e de responsabilidades [...]

- Em relação aos indivíduos, a ênfase recairia sobre as consultas de opiniões através de mecanismos diretos de comunicação [...] a meta seria a de estabelecer um compromisso, um pacto político social, em torno de temáticas bem definidas, reanimando os vínculos de confiabilidade entre os diferentes sujeitos (Ibidem, p. 77-78).

Nesse sentido, a Terceira Via, no contexto geral destes três pontos mencionados e, especificamente, do “Novo Estado democrático”, reforça a necessidade das parcerias entre a esfera pública e a esfera privada. Tal ferramenta, “teria como referência a criação da chamada ‘nova economia mista’. Nela, aparelhagem de Estado e os empresários se juntariam para realizar projetos importantes demandados pelo ‘interesse público’ e comprometidos com o desenvolvimento” (MARTINS, 2009, p. 79).

Para Martins (op.cit), no contexto atual, os princípios e as estratégias do Neoliberalismo de Terceira Via vão se constituindo a base da nova pedagogia da hegemonia<sup>6</sup> burguesa. Nessa perspectiva,

a aplicação desse programa neoliberal de viés social-democrata visa assegurar a dinâmica do capital e promover a educação política das massas no sentido de criar uma nova sociabilidade que dê sustentação a um amplo consenso político e uma sólida coesão social dirigida pela classe empresarial (p. 94).

Pelas características, objetivos e perspectiva histórica, o Neoliberalismo de Terceira Via vem conseguindo, ainda segundo esse autor, a adesão de muitos governos, partidos e organizações da sociedade civil, principalmente os ligados ao mundo empresarial, “que se mostram preocupados com a viabilização de um projeto hegemônico de sociedade menos vulnerável às variações políticas decorrentes das desigualdades econômicas e sociais” (ibidem, p. 65). No Brasil, por exemplo, essa

---

<sup>6</sup> A nova pedagogia da hegemonia, conforme Neves (2005), também está se consolidando por meio das redefinições da relação entre sociedade política e sociedade civil.

adesão inicia-se nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), aprofundando-se nos de Luiz Inácio da Silva (2003-2010).

Em se tratando das políticas sociais e, mais especificamente, da política educacional, as concepções do Neoliberalismo de Terceira Via, notadamente o “diagnóstico que identifica a crise do capitalismo como resultado da crise do Estado” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 138), constitui, segundo as referidas autoras, o substrato para as mudanças verificadas no setor a partir dos anos de 1990.

Em consequência desse diagnóstico, e considerando a sociedade civil como a “parcela bem sucedida do mercado”, o Neoliberalismo da Terceira Via “defende o fato de o Estado incentivá-la para que assuma as políticas sociais, por meio do empreendedorismo” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 766). Desse modo, tais políticas, mediante parcerias público-privadas, seriam, preferencialmente, repassadas para uma esfera pública não-estatal, o denominado Terceiro Setor, cabendo ressaltar que, mesmo “o que permanece sob a esfera estatal, passa a ter a lógica do mercado, que é considerado mais eficiente e produtivo (Ibidem, p. 764).

O Terceiro Setor, conforme Peroni (2006), além de assumir atividades que seriam do Estado, como a promoção e manutenção do bem estar social,

acaba também assumindo um certo poder (econômico-político), principalmente quanto à definição de seu próprio campo de cooperação internacional, no que se refere ao repasse e à prestação de contas dos recursos financeiros diretamente para as agências internacionais, sem a intermediação do Estado. Em outras palavras, as estratégias de ação ocorrem do internacional para o local, sem a mediação nacional (p. 19).

As mudanças ocorridas em relação às estratégias para implementação das políticas sociais, na ótica da Terceira Via, também exigem um novo posicionamento do empresariado. O programa aponta, segundo Martins (2009), para a renovação política da classe empresarial, sendo necessário que esta assuma um novo papel e conduta na sociedade civil, referenciada no postulado da “responsabilidade social”. Sendo assim:

a proposta é que o empresariado invista em projetos sociais bem elaborados para prestar serviços sociais básicos e minimalistas (de saúde, de educação, de proteção de menores, etc.) e no estímulo a um novo tipo de organização das comunidades, visando harmonizar as relações entre dominantes e dominados num contexto de remodelamento das funções do aparelho de Estado e intensificação

das formas de exploração do capital sobre o trabalho, e, assim, modelar a sociabilidade capitalista no século XXI (MARTINS, 2009, p. 83).

## 2.2 Sociedade Civil no Brasil no contexto do Neoliberalismo de Terceira Via

Para compreendermos o processo de reconfiguração por que passa a sociedade civil no Brasil, nas últimas décadas do século XX, norteamo-nos pelo entendimento, expresso por Neves (2005, p. 86), de que a “politização da sociedade civil veio ocorrendo paulatinamente, mesmo que de forma não-linear, ao longo do século XX, à medida que o país foi-se constituindo em uma formação urbano-industrial”.

Aliás, como destaca Gohn (2005), o próprio conceito de sociedade civil passou por várias concepções e significados no Brasil, desde a década de 1970, quando, na linguagem política corrente, “era sinônimo de participação e organização da população civil do país na luta contra o regime militar” (p. 70). Um dos eixos articuladores da sociedade civil, naquele momento, era organizar-se independente do Estado. Havia a crença de que esta devia se mobilizar para alterar o *status quo* no plano estatal. Esse cenário estimulou o surgimento de inúmeras práticas coletivas de movimentos sociais reivindicatórios (GOHN, 2005). A autora destaca, a partir de Coutinho (1999), que, na década de 1970, a sociedade civil era compreendida como algo positivo e se contrapunha ao Estado.

Conforme Neves (2005), foi desenvolvida no Brasil, ainda nos anos de 1980, uma visão dicotômica da relação entre Estado e sociedade civil, em que se tinha uma compreensão do Estado enquanto espaço burguês, expressão dos interesses da burguesia. A sociedade civil, enquanto homogênea, era percebida como representante do interesse popular e com papel transformador. Ou seja, naquele momento foi construída uma visão restrita da natureza do Estado capitalista e uma visão redentora da sociedade civil.

Tal compreensão, de acordo com Neves (2005), perde de vista que a sociedade civil não é homogênea e também pode configurar-se enquanto *locus* importante de consolidação da hegemonia burguesa, sendo espaço propício para a consolidação de uma “nova pedagogia da hegemonia”. Gohn (2005) afirma que, a partir da segunda metade dos anos 1980,

com a progressiva abertura de canais de participação e de representação política, a partir das pressões populares, promovido pelos próprios governantes, os movimentos sociais (especialmente os populares) perderam paulatinamente a centralidade que tinham nos discursos sobre a participação da sociedade civil. [...] Surge uma pluralidade de novos atores, decorrentes de novas formas de associativismos que emergem na cena política, pois com a saída dos militares e o retorno dos processos eleitorais democráticos, a sociedade política, traduzida por parcelas do poder institucionalizado do estado e seus aparelhos, passa a ser objeto de desejo das forças políticas organizadas. Novos e antigos atores fixarão suas metas de lutas e conquistas na sociedade política, especialmente nas políticas públicas (GOHN, 2005, p. 74 -75).

Entre os atores sociais que emergem na década de 1990, Gohn (op. cit) aponta as ONGs e outras entidades do terceiro setor. Os movimentos populares, ao tempo em que passaram a ter outros aliados, vivem uma crise maior, decorrente de vários fatores, como:

o desmonte das políticas sociais pelas políticas neoliberais e sua substituição por outras políticas em parceria com ONGs e outras entidades do Terceiro Setor; a fragmentação da sociedade pela desorganização ou flexibilização do mercado de trabalho levando ao crescimento do setor informal; a defasagem na qualificação do mercado de trabalho face à era da tecnologia, comunicações e informação, levando a novas exigências no campo da educação formal e não-formal, face ao mundo globalizado, etc. Portanto, a crise expressava os novos arranjos na busca da renovação, de adaptação à nova conjuntura e às mudanças no mundo do trabalho, de reposicionamento frente às novas políticas públicas (p. 81).

Em síntese, a partir da segunda metade dos anos de 1990, os denominados novos movimentos sociais, nas suas relações com o aparelho de Estado, substituem a reivindicação e a contestação pela proposição e colaboração, desempenhando, portanto, um papel ativo na construção da nova sociabilidade burguesa (GOHN, 2005; NEVES, 2005).

É importante compreendermos que a hegemonia burguesa no Brasil, de acordo com Neves (2005), além da atuação na aparelhagem estatal, foi ampliada com a construção, na sociedade civil, de uma diversificada rede de organismos, “comprometidos, em níveis diversos, com diferentes projetos societários, e também da atração de outros sujeitos políticos coletivos e de seus aparelhos a esses projetos.” (NEVES, 2005, p. 87). Como alerta essa autora:

a consolidação desse novo projeto de sociabilidade burguesa vem-se processando ao longo das diferentes conjunturas de desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil, na medida em que o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas de obtenção de consentimento ativo e/ou passivo do conjunto da população brasileira (NEVES, 2005, p. 91).

Neves (op. cit.) descreve três etapas do novo projeto de sociabilidade burguesa no país. A primeira etapa corresponde à primeira metade dos anos 1990 até o Plano Real<sup>7</sup>, que promoveu a estabilização monetária, constituindo-se em um mecanismo de obtenção de consentimento do brasileiro ao ideário da classe dominante e dirigente.

Nesse momento, foram implantadas, pelo governo federal, medidas de abertura do mercado, de privatizações e de precarização das políticas sociais, iniciando, conforme a autora, o desmonte do Estado inspirado no modelo de bem-estar social. No âmbito da sociedade civil, iniciou-se, através dos meios de comunicação de massa, um processo de “desqualificação da política e dos políticos” (Neves, 2005). Houve, então, a proliferação do que a autora denomina de “novos movimentos sociais” que se articulam em defesa de interesses não diretamente relacionados às relações de trabalho, como as organizações não-governamentais, as associações científicas e profissionais, a Igreja Católica, ou seja, os aparelhos privados de hegemonia das diversas frações da burguesia, cuja reestruturação se dá com vistas a “criar na sociedade e nas suas bases o consenso para suas novas propostas de sociabilidade” (Ibidem, p. 92).

A segunda etapa desse projeto de sociabilidade burguesa, ainda segundo Neves (2005), correspondeu aos dois governos de Fernando Henrique Cardoso. Essa etapa foi marcada pela reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas, configurando-se enquanto coordenador de iniciativas privadas. O principal mecanismo, desse processo, consistiu na “radicalização da democracia”, um processo de mobilização da sociedade, com apelo ao voluntarismo e ao senso de responsabilidade social.

No processo de consolidação da nova sociabilidade burguesa, sob a perspectiva dessa radicalização da democracia, a sociedade civil assume “nova” configuração na articulação com a aparelhagem estatal e torna-se foco da sociabilidade neoliberal de

---

<sup>7</sup> O Plano Real foi um plano de estabilização da economia que teve como principal objetivo o controle da hiperinflação. A elaboração desse plano foi o objetivo inicial de Fernando Henrique Cardoso quando assumiu o Ministério da Fazenda em maio de 1993, no governo de Itamar Franco, o Plano Real, conforme explicitam Louro e Mota (2004) dividiu o combate ao processo inflacionário em três fases: “(i) ajuste fiscal; (ii) indexação completa da economia – Unidade Real de valor (URV); e (iii) reforma monetária – transformação da URV em uma nova moeda, o Real (R\$)”

Terceira Via. Ou seja, passa a ser vista enquanto agente fundamental no processo de reeducação para o consenso ou, conforme alerta Martins (2009), foco da nova “cidadania ativa”, caracterizada pelo empreendedorismo, competitividade, trabalho voluntário e colaboração social.

A terceira etapa do projeto de sociabilidade neoliberal de terceira via, conforme analisa Neves (2005), correspondeu ao governo Lula da Silva, com o aprofundamento da radicalização democrática, com a política econômica monetarista e o empenho em consolidar as bases para a formação do novo homem coletivo, sujeito político ativo e colaborador na implementação das políticas governamentais. Sob tal ótica, as políticas governamentais no Brasil se desenvolveram no sentido de promover a sociabilidade burguesa, a partir de um processo de reeducação e formação desse novo homem.

No plano político-ideológico, segundo Neves (2005), o governo Lula utilizou mecanismos para obter o consenso do povo brasileiro. A autora destaca que o governo se propôs a realizar um pacto nacional, que seria “a submissão consentida do conjunto da sociedade às ideias, ideais e práticas da classe que detém hegemonia política e cultural no Brasil, por intermédio de sua reeducação técnico-ético-política” (Ibidem, p. 95). Isso ocorreu, também, através: do programa do governo Lula, em 2002, “Um Brasil para Todos: crescimento, emprego e inclusão social”; das “parcerias”, eixo da nova relação Estado e sociedade civil, com ajuda de milhares de organizações que fazem parte do terceiro setor e dos investimentos sociais das empresas socialmente responsáveis; do Programa Fome Zero, dentre outros.

Nesse contexto do Neoliberalismo da Terceira Via, continuou a ser o eixo norteador da nova relação entre Estado e sociedade civil, a “parceria” que está voltada, predominantemente, para “a prestação de serviços sociais às populações ‘excluídas’ e também para aumentar a autoestima dos cidadãos discriminados da sociedade brasileira” (NEVES, 2005, p. 96).

A sociedade civil, então configurada, não mais se trata daquela que era percebida, em determinado momento histórico, enquanto defensora dos interesses, prioritariamente, dos trabalhadores. Trata-se, também, de frações de classes que defendem interesses da classe dominante, embora partindo de um discurso em defesa do interesse comum, da cidadania e da coletividade. Nessa direção, vale ressaltar que a participação da sociedade civil é ferramenta importante no processo de obtenção do consenso, dando legitimidade ao projeto de sociabilidade burguesa.



Nesse contexto, buscou-se a formação do novo homem coletivo, em que se faz necessário um conjunto de ações no sentido de formar valores para a nova sociabilidade, com ênfase na participação e mobilização no sentido de ações dirigidas à repolitização dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora e à criação de novos sujeitos políticos coletivos enquanto executores das políticas sociais governamentais (NEVES, 2005).

Em linhas gerais, como podemos perceber, ocorreram mudanças na configuração da sociedade civil. Os sujeitos assumiram “novos” papéis, fortalecendo as bases da nova sociabilidade burguesa. A sociedade civil, então, tanto os aparelhos de hegemonia das classes dominantes e das trabalhadoras, passa a desempenhar um papel determinante na implementação das políticas públicas, participando ativamente no contexto do Neoliberalismo de Terceira Via.

### **2.3 Neoliberalismo de Terceira Via e Educação:** a participação do Empresariado na definição e implementação de Políticas Educacionais

Muitas referências positivas, presentes no programa da Terceira Via “fazem menções ao modelo empresarial da gestão como referência para a reforma do Estado e à importância dos ensinamentos da cultura empresarial para o mundo de hoje” (MARTINS, 2009, p. 93). Nesse sentido, segundo o autor, o indivíduo a que se refere a Terceira Via é o “homem burguês”, mediatizado na figura do empreendedor.

O programa Neoliberal de Terceira Via, a partir dos anos 1990, tornou-se referência indispensável para as forças do capital que tentavam mostrar rupturas com a ortodoxia neoliberal. Esse programa, implementado em diversos países, “vem orientando a edificação de uma ‘nova cidadania’ a partir da redefinição da sociedade civil, da reforma do aparelho do estado e de reforço à economia de mercado, firmando-se como uma proposta para o século XXI” (MARTINS, 2009, p. 94).

Nessa direção, compreendemos que as mudanças, as quais podemos observar na implementação das políticas educacionais no Brasil, também estão inseridas nesse contexto histórico mais amplo de mudanças no papel do Estado e na reconfiguração da sociedade civil.

Vislumbramos, no Brasil, as repercussões de políticas adotadas no âmbito mundial, que também demonstram a necessidade de novos sujeitos, novas posturas,

novas formas de gestão e participação, novas prioridades no que concerne às políticas sociais, e educacionais.

Oliveira (2005) destaca que, nas últimas décadas, avolumaram-se as discussões acerca da Educação, considerando a avalanche de modificações produzidas pela reestruturação produtiva, que “aumenta a necessidade de repensar a escola de forma a atender às novas necessidades da sociedade. A universalização do capitalismo impôs a necessidade de um novo pacto social, daí as reformas educacionais em nível planetário” (p. 7).

A Teoria do Capital Humano retornou com mais vigor a partir da década de 1980, estabelecendo, quase consensualmente, entre os governos, a convicção de uma relação direta entre o desenvolvimento do sistema educacional e o nível de desenvolvimento da economia, ou seja, o primeiro sendo responsável diretamente pelo último (OLIVEIRA, 2005). Nessa perspectiva, “a maioria dos governantes passou a implementar reformas no interior dos seus sistemas de ensino de forma que eles passassem a apresentar melhores padrões de eficiência” (Ibidem, p. 9). Tais reformas, na maioria dos casos, pretendia maior proximidade da escola com o setor produtivo.

As transformações, em âmbito mundial, sob a ótica do Neoliberalismo de Terceira Via, também trouxeram implicações para a educação no cenário nacional. No que se refere à escola, especificamente, e a sua função difusora e executora da política governamental, além da contribuição para a formação do novo homem coletivo, Neves (2005, p. 104) destaca que “a partir de 1995, vêm sendo postas em prática reformas educacionais que alteram substantivamente as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira”. Como afirma a autora,

dentre as políticas educacionais neoliberais que se prestam à formação ético-política do intelectual urbano de novo tipo (quer em sentido amplo, quer em sentido restrito), a introdução dos temas transversais na reestruturação curricular da educação básica implementada durante os governos FHC e mantida no atual governo [Lula], **e os programas de responsabilidade empresarial voltados à melhoria da escola pública básica** talvez se constituam nas expressões mais emblemáticas (NEVES, 2005, p. 107, negrito nosso, e parênteses do original).

As políticas direcionadas à Educação, sob a influência empresarial, são divulgadas enquanto referência em qualidade e pautadas num discurso em prol da melhoria do setor público e do interesse comum, contribuindo, assim, para reforçar o

novo projeto de sociabilidade burguesa. Nessa perspectiva, Neves (2005) argumenta que:

o êxito obtido até então pela nova pedagogia da hegemonia resulta, em parte considerável, da capacidade que vem tendo a burguesia mundial e também a brasileira de levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia é exercida, pelo atendimento, embora molecular, das demandas econômico-corporativas das classes dominadas (NEVES, 2005, p. 125).

A Confederação Nacional da Indústria (CNI), a partir da década de 1990, cumpriu papel fundamental na difusão, por meio de documentos, do pensamento do empresariado no Brasil e da importância da redefinição das ações estatais para intervenção nas políticas educacionais. A CNI propôs que o empresariado nacional tivesse um maior poder de definição sobre as organizações e atribuições das universidades públicas, garantindo que as pesquisas nelas realizadas “pudessem ser revertidas em prol do parque industrial brasileiro” (OLIVEIRA, 2005, p. 34). Mas, com isso, não estava apenas preocupada com as instituições de ensino superior. Conforme analisa Oliveira (op. cit.), mostrou-se também preocupada com a educação básica, que precisava ser de qualidade para atender às mudanças no setor produtivo.

O autor analisa, ainda, o papel desempenhado pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), na década de 1990, através do documento “Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno”, de 1995. A FIESP também propunha a reestruturação do Estado brasileiro, pois considerava que este não atuou da forma mais correta nas áreas sociais, e o setor social e econômico mostraram-se prejudicados. Nesse sentido, tal entidade defendia a abertura da economia brasileira ao capital estrangeiro, como principal meio para conquistar ganhos de eficiência e produtividade para a competição internacional. E isso, por sua vez, repercutiria diretamente na consolidação de um modelo social com maior equidade (OLIVEIRA, 2005). O empresariado nacional já considerava imperativa a “revisão do papel do Estado”. Conforme reforçava a CNI,

O Estado moderno e eficiente deve concentrar esforços e recursos no provimento das necessidades sociais básicas de educação e saúde, além das funções tradicionais de segurança e justiça. Deve reduzir ao mínimo a intervenção direta sobre a atividade econômica. Área onde o setor privado é, em geral, mais eficiente (CNI, 1992, p. 21 apud OLIVEIRA, 2005, p. 44).

Oliveira (op. cit.) analisa que, nos documentos do empresariado, particularmente no que discute a questão do emprego na indústria da CNI de 1997, o investimento na educação tem uma importância fundamental para a criação de novas possibilidades de emprego aos trabalhadores que se encontravam fora do mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, Oliveira (op. cit.), ao buscar analisar a relação estabelecida, pelo empresariado, entre a Educação e a competitividade industrial, salienta a necessidade de compreendermos “uma certa mudança da postura empresarial quanto ao seu papel como proponente de políticas e de projetos de desenvolvimento social e econômico” (OLIVEIRA, 2005, p. 60).

Foi, nesse sentido, a partir da década de 1990, que o empresariado brasileiro encontrou o momento favorável à defesa de suas ideias. O empresariado, no decorrer dessa década,

foi, aos poucos, não apenas explicitando seu projeto de desenvolvimento, mas buscando fazer das classes adversárias sujeitos co-responsáveis pela sua implementação. Como destacou Rummert (2000), apoiando-se em Gramsci, buscou-se na verdade o consentimento ativo das classes trabalhadoras. A modernização, o aumento da competitividade como solução para a crise do desemprego e o combate à pobreza servem como projeto identificador, capaz de unir todas as classes, tornando sem sentido quaisquer discursos que apontem na contramão entre capital e trabalho em um elemento fundamental da sociedade capitalista e, particularmente, da sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2005, p. 62-63).

O empresariado nacional, nesse contexto, tenta demonstrar, de diversas formas, ao governo e à sociedade, a necessidade de mudanças no sistema educacional, de forma articulada aos interesses industriais. Nessa perspectiva, conforme a análise de Oliveira (2005, p. 64), “o empresariado sempre mostrou sua intenção de participar da gestão do sistema de ensino e exigir do Estado o estabelecimento de mecanismos de avaliação da qualidade e do desempenho das instituições de ensino”.

Oliveira (1995), ao analisar o documento intitulado “Educação fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para ação do governo”, do Instituto Hebert Levy, de 1992, destaca que o IHL e a Fundação Bradesco procuraram tornar mais explícita qual a proposição de educação por parte dos empresários.

As problemáticas mais expressivas, nesse documento, foram as referentes ao financiamento e à qualidade na educação. De acordo com Oliveira (2005), defendia-se,

como prioridade, maior eficiência da burocracia estatal na aplicação dos recursos disponíveis. Porém, o autor analisa que a questão a ser perseguida para solucionar a problemática educacional, por parte do empresariado, não estaria no aumento dos investimentos na Educação, mas, basicamente, em como “gastar melhor”. Ou seja, consistiria em construir uma nova racionalidade na gestão educacional.

A importância da Educação era, então, perceptível e cada vez mais enfática nos documentos do empresariado. No que diz respeito ao exposto no documento da CNI de 1993, o autor ainda analisa que a Educação Básica tornava-se pré-condição para que o trabalhador fosse capacitado para o desempenho de várias tarefas, além disso, o conceito de empregabilidade era destacado quando se expunha que os indivíduos, através da educação, deveriam adquirir habilidades de gestão.

Diante do conteúdo explícito nesse documento, Oliveira (op. cit., p. 90) salienta – “ainda que se visualize a defesa da universalização da educação básica, o fundamental para o empresariado era que a educação estivesse a serviço dos interesses imediatos da produção”. Complementa, ainda, que

o empresariado, ao desenvolver uma proposta de política para a educação, não reduziu o seu papel ao de mero proponente de reformas, objetivou também se tornar um sujeito ativo no processo de reformulação da política educacional, com a consequente descentralização da gestão educacional, o empresariado advogou para si a participação nos conselhos escolares. Reconheceu para si, assim como para outros setores organizados da sociedade, o direito de interferir diretamente na administração e na confecção dos currículos escolares, de forma que o processo educativo pudesse alcançar os objetivos de produtividade e de eficiência, tão almejados por ele (OLIVEIRA, 2005, p. 91-92).

Em outro documento analisado, sob o título “Competitividade: propostas dos empresários para a melhoria da educação” da CNI, de 1996, o autor aponta quatro pressupostos básicos, destacados pelos empresários, para que a Educação assumisse um novo perfil e pudesse, então, contribuir no processo de desenvolvimento econômico da nação, quais sejam:

*A contribuição da educação na sociedade moderna – contribuindo para o fortalecimento da cidadania, construindo permanentemente a democracia.*

*A melhoria da qualidade da educação é a dimensão crítica do sistema educacional brasileiro;*

*Os empresários são, também, responsáveis por implementar ações em prol da educação e da qualificação profissionais; A cooperação e a parceria entre entidades públicas e privadas são fundamentais para a otimização da infraestrutura e de criatividade nos projetos (CNI, 1996, p. 8, grifo do original, apud OLIVEIRA, 2005, p. 94-95).*

A partir desses pressupostos, definiu-se como macro prioridades, no documento da CNI, de 1996, para a superação da crise educacional brasileira: a educação básica; a valorização do professor; a implementação da gestão da qualidade nas escolas, fortalecendo, com isso, os sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino; a ampliação das oportunidades da educação e da requalificação profissional, objetivando acompanhar as mudanças tecnológicas, o que repercutirá diretamente no desenvolvimento social e econômico; e, por fim, o envolvimento das universidades na formação para o magistério, bem como no desenvolvimento da competitividade industrial (OLIVEIRA, 2005).

O autor destaca, em linhas gerais, que, no final do século XX, ocorreu um aumento no contingente de instituições envolvidas com práticas educativas formais. Para ele,

as representações empresariais, tais como FIESP, CNI e IHL, são algumas das muitas que passaram a considerar a educação um elemento indispensável à possibilidade de reversão do quadro de pobreza existente em nosso país. Suas ações pressupõem que um aumento na qualificação dos trabalhadores terá implicações diretas no aumento da capacidade de competição da indústria nacional. Ou seja, para o empresariado, a educação não é um direito constituinte da cidadania moderna. Trata-se muito mais de um fator econômico a ser levado em consideração na constituição de um projeto de desenvolvimento econômico e social, balizado pelas peculiaridades do novo estágio de desenvolvimento do sistema capitalista (OLIVEIRA, 2005, p. 98).

É nesse contexto que o empresariado brasileiro defende um novo pacto social. A partir de então, percebemos a participação ativa desse ator nas decisões concernentes aos rumos da Educação no país.

De acordo com Oliveira (op. cit.), o empresariado passa a participar de vários fóruns de discussão e a divulgar suas ideias em livros, documentos técnicos e periódicos, como forma de disputar o direcionamento da política educacional brasileira. Tal disseminação de ideias e participação nas discussões sobre Educação, em âmbito

nacional, também podemos observar no documento do Banco Mundial e publicado pela CNI em 2008, intitulado “Conhecimento e inovação para a competitividade”, que expõe a necessidade de maior atenção com a Educação Básica, etapa que ainda apresenta, segundo o empresariado, muitas fragilidades.

Souza (2010), assim como Oliveira (2005), também contribui com nossa discussão, ao analisar a atuação do empresariado industrial no campo da educação. Souza (op. cit), fundamentado em Marx e Gramsci, discute o projeto de educação escolar presente nos artigos do empresariado industrial, publicados no jornal Folha de S. Paulo, durante o segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002) e do primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006).

Os artigos do empresariado, publicados no jornal Folha de S. Paulo são, conforme Souza (op. cit), instrumentos políticos, onde seus atores, atuando como intelectuais orgânicos, buscam criar um consenso ativo na sociedade civil e na sociedade política. Nesse sentido, o movimento do empresariado, por meio do jornal, consiste em ação concreta e orgânica do tripé: empresa privada, terceiro setor e o Estado.

No conjunto de 185 textos publicados no jornal analisado, Sousa (2010) concluiu que, mais do que o aumento da presença do tema *Educação* nos artigos, há um sensível avanço dessa discussão na abordagem referente ao emprego e, sobretudo, na questão das mazelas sociais. O autor constata a inserção da Educação, na ótica dos empresários, como fator imprescindível para a construção de uma nova sociabilidade, pois esta passa a ter um papel tão relevante na estruturação do discurso educacional do setor industrial, quanto à lógica do crescimento econômico. Além disso, percebe a continuidade de aspectos estruturantes do discurso da relação entre Educação e o enfrentamento dos problemas sociais, presentes nos artigos publicados no período do primeiro governo FHC.

Contudo, o autor vai perceber uma significativa diferença nos artigos publicados no período de 1996-2006, em relação aos impressos no período do primeiro governo FHC. Ele analisa que houve “o fortalecimento da proposta da ativa participação do terceiro setor, de ONGs e, notadamente do empresariado, de forma direta, na luta pelas modificações das precárias condições sociais que ceifam a sociedade brasileira [...]” (SOUZA, 2010, p. 03). O discurso em favor de parcerias com o poder público ou da responsabilidade social das empresas, seja no período do governo FHC ou no governo Lula, é orgânico, uma vez que busca o convencimento sobre essa proposta, não apenas

na sociedade civil e no aparelho do Estado, mas também entre o próprio empresariado (Ibidem).

O autor aponta Viviane Senna como uma das principais intelectuais orgânicas do empresariado industrial na condução da construção desse consenso, sendo o Instituto Ayrton Senna uma organização do terceiro setor com grande atuação na corroboração das ideias do empresariado no que concerne à Educação no Brasil. Conforme alerta Souza (2010), nesse contexto, Vivianne Senna apresenta um discurso que desenha a ideia do crescimento econômico com responsabilidade social, defendendo a legitimação de uma “nova ética” em relação à questão social que, apesar de requisitar toda sociedade na equação dos problemas sociais, imputa um papel central nesse processo a três segmentos da vida pública nacional.

Nessa mesma perspectiva, Souza (2010) destaca que os artigos do empresário Benjamim Steinbruch demonstram a busca da construção do consenso sobre a necessidade de uma ação mais efetiva do empresariado em relação aos problemas sociais. Também aponta, como outro intelectual orgânico da burguesia industrial, Jorge Gerdau Johannpeter. Este último, por sua vez, conforme salienta o autor, apresenta artigos que se destacam pela ardorosa defesa da participação direta do empresariado na resolução dos problemas sociais, pautada no princípio da responsabilidade social das empresas.

Jorge Gerdau, no artigo em que analisa o objetivo do movimento “Compromisso de Todos pela Educação” sustenta, conforme explicita Souza (2010), a importância da conjugação “Estado, iniciativa privada e terceiro setor” na condução do combate à questão social, reforçando, dentre outras afirmações, que:

o país não cresce significativamente, entre outros fatores, porque não tem uma população com educação de qualidade. É preciso que a sociedade compartilhe cada vez mais as responsabilidades. Mais importante do que a doação de recursos é a transferência de tecnologias de gestão presentes nas empresas, que permitem fazer mais com menos, de forma mais eficiente, tornando as instituições auto-sustentáveis. Afinal, o futuro do Brasil está na produtividade de toda a sociedade-não basta que apenas as empresas sejam produtivas (GERDAU, 2006, p. 2 apud SOUZA, 2010, p. 8).

Tais posicionamentos, dos mencionados intelectuais orgânicos, frente às políticas sociais, são cada vez mais evidenciados no âmbito da parceria público-privada, com a crescente participação ativa do empresariado nas políticas governamentais.



Não pretendemos aprofundar, nessa dissertação, as análises em relação ao setor industrial e o setor público, mas as tomamos como exemplo para explicar que o empresariado vem se apresentando como ator efetivo nas discussões sobre os rumos das políticas educacionais implementadas no país. Esse panorama contribui para entendermos o papel do empresariado, especialmente nas discussões acerca da Educação nacional, pela divulgação de suas ideias em documentos, as quais defendem, ainda, a intensificação das parcerias entre setor público e privado.

É fundamental termos clareza de que a atuação do empresariado não se limita à divulgação de suas ideias e discussões em âmbito nacional e internacional. Mais do que isso, o empresariado, também, vai participar na implementação das políticas e no monitoramento da qualidade, objetivando resultados “exitosos”.

A atuação do empresariado na Educação é cada vez mais efetiva, ganha apoio e se estabelece no espaço público com propostas ditas “inovadoras” para o desenvolvimento do país. No contexto escolar, tais propostas são inseridas, entre outros, por via das parcerias entre instituições privadas e redes públicas de ensino, sob o modelo gerencial, repercutindo no papel desempenhado por cada membro da escola e apresentando novos desafios à democratização da gestão.

## CAPÍTULO III

### O GERENCIALISMO E A REFORMA DO ESTADO NO BRASIL

A partir da compreensão do Neoliberalismo de Terceira Via, da configuração do Estado e ressignificação da sociedade civil em âmbito mais geral, buscamos, neste capítulo, contextualizar o Gerencialismo e discutir suas principais características. Para tanto, abordamos as formulações teóricas do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) e sua proposta gerencial para os países da América Latina, especificando nosso ângulo de análise sobre a reforma do Estado no Brasil e a proposta de modernização da gestão.

A abordagem de tais características e mudanças permitiu-nos considerável respaldo na discussão sobre os possíveis efeitos da implementação de propostas gerenciais no campo da educação, em especial, no âmbito da escola pública do Brasil.

#### 3.1 Gerencialismo: conceito e contextualização

A crise dos anos 1970 engendra o “esfacelamento” (ABRUCIO, 2007) do tipo de Estado que predominara, desde o final da Segunda Guerra Mundial, nos países de capitalismo avançado, compreendendo três dimensões interligadas, quais sejam: econômica, social e administrativa. A dimensão econômica keynesiana, caracterizada pela ativa intervenção estatal na economia; a dimensão social, caracterizada pelo *Welfare State*, que assegurava políticas públicas na área social; e a dimensão administrativa, relacionada à forma de organização do Estado, ou seja, ao modelo burocrático weberiano.

Como uma das estratégias para enfrentamento dessa crise, e no âmbito do processo de redefinição do papel do Estado, emerge um novo paradigma de administração pública, o modelo gerencialista ou *new public management (NPM)*. Ao discorrer sobre o novo gerencialismo, Costa (2010) ressalta que esse modelo é fruto de longa maturação de ideias que germinavam nos meios acadêmicos, desde os anos 1950,

com heranças da nova economia institucional ou neoinstitucionalismo econômico e da Teoria da Escolha Racional ou escolha pública (*public choice*)<sup>8</sup>.

Costa (2010) analisa a *New Public Management*, identificando suas matrizes ideológicas em âmbito mundial. Segundo o autor, as propostas do NPM foram implementadas, inicialmente, pelo governo conservador de Margareth Thatcher (1979), que se apoiava nas ideias de Friedrich August Von Hayek e Milton Friedman. Essas ideias eram veiculadas, na Inglaterra, por institutos<sup>9</sup> que, a partir dos anos de 1960, “centraram seu trabalho na crítica ao modelo de intervenção social democrata e na formulação de um programa baseado nas premissas do livre mercado e do neoliberalismo” (COSTA, 2010, p. 149-150).

Nos Estados Unidos, ainda analisa Costa (2010), com a eleição de Ronald Reagan em 1980, a grande frente de batalha deu-se no plano ideológico, uma vez que “o governo americano alcançou vitórias sucessivas, conseguindo utilizar sua influência para impor o ideário e o programa de reformas, nele inspirado, a todos os organismos internacionais” (COSTA, 2010, p. 151). Por outro lado, segundo o autor, como a administração pública americana parecia ser mais permeável à adoção de métodos de gestão das empresas privadas, surgiram, em muitos estados e municípios, várias ações que demonstravam a incorporação ao governo da ideologia do Gerencialismo ou *management*.

A partir de 1984, programas semelhantes foram implementados em países como Austrália e Nova Zelândia, em que as reformas foram iniciadas sob governos trabalhistas e aprofundadas, posteriormente, pelos governos conservadores (COSTA, 2010). Na Inglaterra aconteceu o contrário, passando das mãos dos conservadores para os trabalhistas em 1997. Contudo, o autor salienta que:

o governo de Tony Blair persistiu com a mesma política de gestão adotada pelos conservadores, combinando economia de livre mercado, regulação estatal e terceirização de serviços sociais. Para sustentar ideológica e conceitualmente a deriva neoliberal do trabalhismo, Blair foi buscar na terceira via os argumentos de que precisava para eleger o mercado como força progressista (COSTA, 2010, p. 150).

---

<sup>8</sup> A Teoria da Escolha Racional ou escolha pública (*public choice*) pode ser considerada uma análise econômica da política, que busca estudar o setor público a partir do comportamento individual dos agentes que o integram (PARDO, 1984, p. 21 *apud* COSTA, 2010).

<sup>9</sup> Conforme Costa (2010), essas ideias eram veiculadas, na Inglaterra, primeiro através do *Institute of Economics Affairs*, criado em 1955 e, mais tarde, do *Centre for Policy Studies* e do *Adam Smith Institute*.

Ao referenciar os estudos de David Osborne e Ted Gaebler, Costa (2010) destaca que foram analisadas e sistematizadas, por esses autores, algumas das iniciativas relacionadas ao Gerencialismo, no livro intitulado “Reinventando o governo”. Essa reinvenção do governo:

compreendia a adoção de uma série de princípios capazes de torná-lo catalisados, pertencente à comunidade responsável, competitivo, orientado por missões, avaliado por resultados, voltado para as necessidades dos clientes, empreendedor, preventivo, descentralizado e orientado para o mercado. Todos esses princípios se identificam com o programa da NPM, que buscava fazer o governo funcionar melhor, custar menos e obter resultados (COSTA, 2010, p. 152).

Tais ideias foram incorporadas à administração pública, nos Estados Unidos, no governo democrata de Bill Clinton. Nesses contextos, Costa (2010) destaca que “a NPM também foi tributária de todas as inovações introduzidas no campo da gestão empresarial, a partir da reestruturação produtiva caracterizada pelo pós-fordismo” (p. 153).

O autor explicita que a *New Public Management* funda-se no pressuposto da racionalidade econômica. O espaço de intervenção do Estado se reduz, concentrando-se em funções regulatórias; as políticas sociais de caráter compensatório são focalizadas e têm sua execução delegada a terceiros; os cidadãos são tratados como clientes; bens e serviços públicos, avaliados por critérios de mercado; organismos públicos passam a adotar métodos empresariais de gestão (*management*); foco na eficiência; funcionários públicos avaliados por critérios de desempenho próximo aos utilizados nas empresas privadas (COSTA, 2010).

Para compreendermos de forma mais detalhada o Gerencialismo, explicitamos suas fases, discutidas por Cabral Neto (2009). A primeira fase trata-se do modelo gerencial puro; a segunda, do *consumerism*, e a terceira, do *Public Service Orientation* (PSO).

Ao referir-se à primeira fase do Gerencialismo, a partir da abordagem de Abrucio (2003), Cabral Neto (2009, p. 178) destaca que esse modelo gerencial puro estava de acordo com “as teses do neoliberalismo, que buscava tornar o setor público mais próximo possível do setor privado, considerado, pelos seus ideólogos, como sendo mais eficiente e produtivo”.

A segunda fase, correspondente ao *consumerism*, tem como características a flexibilidade da gestão, qualidade dos serviços públicos e prioridade às demandas do consumidor (CABRAL NETO, 2009, p. 179 - 180).

A flexibilidade da gestão, que se caracteriza por:

passar da lógica do planejamento (em que se estabelece o melhor plano a partir de uma racionalidade técnica para ser cumprida) para a lógica da estratégia (em que se levam em consideração os atores envolvidos em cada política, o que pressupõe conceber mecanismos flexíveis de gestão) (CABRAL NETO, 2009, p. 179, parênteses do original).

A qualidade dos serviços públicos que, conforme Cabral Neto (2009), defende:

não apenas a prestação de serviço ao cliente, mas o serviço prestado com qualidade[...]. No setor privado essa estratégia configura-se na qualidade total e no setor público ocorre o fenômeno semelhante: a administração pública volta sua atenção para o cliente/consumidor em nome da melhoria da qualidade dos serviços públicos (p. 179).

Por fim, a prioridade às demandas do consumidor, que está “diretamente voltada para a satisfação do público” (ibidem, p.180).

Na terceira fase do Gerencialismo, denominada de *Public Service Orientation* (PSO), segundo Cabral Neto (2009), ocorre uma ressignificação importante no conceito de descentralização. No modelo gerencial puro, a descentralização era valorizada como meio para tornar mais eficazes as políticas públicas. No *consumerism*, a descentralização residia na aproximação dos serviços públicos aos consumidores. No PSO<sup>10</sup>, a descentralização está relacionada ao papel atribuído aos cidadãos, “o governo local torna os cidadãos capazes de participação política dentro de um conceito mais amplo – o da esfera pública” (CABRAL NETO, 2009, p. 183). A partir de tais considerações, cabe ainda destacar que

---

<sup>10</sup> Nessa fase, os conceitos chaves, de acordo com as afirmações de Castro (2007), são “*accountability* e equidade na prestação de serviços públicos, o que nos remete ao conceito de cidadania que requer uma participação ativa na escolha dos dirigentes, na elaboração das políticas e na avaliação dos serviços públicos” (CASTRO, 2007, p. 129). A *Accountability* é entendida como “mecanismos de responsabilização” [...] Na fase do modelo gerencial denominada PSO, “temas importantes como *accountability*, transparência, participação política, equidade e justiça ganham realce na agenda das reformas” (ABRUCIO, 2003 *Apud* CABRAL NETO, 2009, p. 181).

a terceira fase do modelo gerencial (PSO) representa, em essência, um imbricamento das idéias (sic) gerenciais concebidas no âmbito do setor privado com as idéias já formuladas para o setor público nas fases anteriores do modelo gerencial (modelo gerencial puro e *consumerism*/foco no consumidor), revalorizando os gestores públicos pela importância assumida diante da missão de prestar melhores serviços públicos e pela incorporação da noção da gestão de qualidade que pode ser buscada no setor privado (CABRAL NETO, 2009, p. 183, grifos do autor).

No plano administrativo, salienta Castro (2007) que, com a expansão capitalista do pós-Segunda Guerra Mundial, “a gestão inspirava-se no modelo burocrático de administração, tendo como referência a teoria weberiana” (p. 118). A reforma administrativa pública, nesse sentido, com a Reforma do Aparelho do Estado, implicou modificações no modelo de gestão weberiano. A gestão gerencial surge, então, como forma de superação do modelo de administração burocrática, o qual passa a ser questionado, segundo Castro (op. cit),

a partir da década de 1960 (ainda no auge do modelo Keynesiano), acentuando-se na década de 1970, quando o mundo capitalista entra em processo de recessão e a crise financeira dos países torna-se mais aguda, reforçando inúmeras discussões e abrindo espaço para o fortalecimento de uma nova ordem econômica – o neoliberalismo (CASTRO, 2007, p. 121).

Conforme a autora, foi na década de 1980 que a administração burocrática weberiana sofreu mais ataques. Nesse período, o modelo burocrático passou a ser considerado ineficiente e, com isso, “mudar o tipo de organização do Estado e torná-la mais eficiente e produtiva passavam a ser a defesa dos governantes em todo mundo” (CASTRO, 2007, p. 122). Ou seja,

as críticas feitas ao modelo burocrático juntavam-se ao discurso de que o setor privado possuía o modelo ideal de gestão e que, portanto, o setor público deveria se organizar utilizando as mesmas estratégias do mercado para modernizar-se, tornar-se mais ágil e eficiente. Essas discussões ganharam ressonância e desencadearam uma série de reformas no setor público de todo mundo (Ibidem, p. 123).

Nessa perspectiva, com o Gerencialismo, “pretende-se desenhar um estilo de gestão pública que ultrapasse a forma burocrática de gerenciamento e legitime uma nova identidade para o serviço público” (CABRAL NETO, 2009, p. 183). Cabral Neto

(2009) aponta algumas tendências, relativas ao modelo de gerenciamento público, alinhadas às teses do modelo gerencial, ponderando que elas não se expressam da mesma forma em todos os espaços. Nesse sentido, são medidas adotadas pelo modelo gerencial, conforme o autor:

- incentivo às parcerias em todos os níveis;
- adoção de mecanismos de avaliação de desempenho (qualidade e produtividade);
- maior autonomia em todos os níveis hierárquicos do sistema (horizontalização da gerência e do processo decisório);
- descentralização (tanto mais próximo do cidadão, melhor a qualidade do serviço);
- adoção do planejamento estratégico (pensar a política a médio e longo prazos);
- flexibilização das regras que regem a burocracia pública (negociação coletiva, introdução de ganhos de produtividade, novos critérios de promoção);
- profissionalização do servidor público (investimento na formação de recursos humanos com ênfase na aquisição de múltiplas competências);
- desenvolvimento de habilidades gerenciais (atuar ao mesmo tempo em várias funções – dotar o trabalhador de múltiplas versatilidades) (CABRAL NETO, 2009, p. 184).

Os defensores do gerencialismo enfatizam a necessidade dos gestores públicos buscarem o setor privado como referência de qualidade na implementação das políticas. Nesse contexto, diante de vários conceitos e tendências, há uma ênfase na defesa do modelo gerencial por diversos atores políticos que, por sua vez, investem na disseminação das ideias gerencialistas, adotando, primordialmente, um discurso em prol da melhoria da qualidade dos serviços públicos. Podemos perceber essa defesa do gerencialismo, por exemplo, nas ideias divulgadas pelo Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD).

### 3.2 As formulações do CLAD, na década de 1990, para uma “nova gestão pública”: em defesa da Reforma Gerencial na América Latina

O Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD, 1998)<sup>11</sup> afirma que sua missão é de colaborar para a difusão e o debate das ideias e práticas sobre a reforma do Estado, particularmente, da administração pública. Cumprido, desse modo, um papel estratégico na promoção da reforma gerencial do Estado latino-americano, porque entende que a reforma gerencial da administração, que vem ocorrendo em um número crescente de países, “oferece as melhores respostas aos desafios econômicos, sociais e políticos presentes na América Latina” (Ibidem, p. 5).

Assumindo papel estratégico e orgânico<sup>12</sup>, o Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) participou na disseminação das ideias em defesa do modelo gerencial, indicando os novos rumos da administração pública para os países da América Latina. O documento do CLAD, intitulado “Uma Nova Gestão Pública para América Latina”, foi preparado pelo Conselho Científico do CLAD e aprovado pelo Conselho Diretor do CLAD<sup>13</sup>, na sua sessão de 14 de outubro de 1998. Nesse documento, podemos constatar propostas para novos rumos da administração pública.

Ao abordar a crise do Estado no final da década de 1970, o documento do CLAD analisa que a Reforma do Estado tornou-se tema central da agenda política

---

<sup>11</sup> “El CLAD es un organismo internacional de obligada referencia en las áreas de su competencia. Además del reconocimiento que ha logrado entre los gobiernos de Iberoamérica, diversos organismos públicos internacionales suelen solicitar su colaboración. Igualmente, desarrolla actividades de investigación y fortalecimiento institucional en conjunto con distintas instituciones gubernamentales de cooperación e instituciones de investigación y docencia de Europa, Estados Unidos y Canadá. Institucionalmente participa en otras instancias internacionales y es la secretaria técnica permanente de las Conferencias Iberoamericanas de Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado que se realizan en el marco de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno” (Acerca Del CLAD. (Disponível em: <<http://www.clad.org/portal>>. Acesso em: 23 de Abr. 2013)

<sup>12</sup> Termo utilizado, considerando as análises de Gramsci (1991) sobre a formação dos intelectuais. Conforme o autor, “Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. Deve-se notar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens: deve ser um organizador da ‘confiança’ dos que investem em sua fábrica, dos compradores de sua mercadoria, etc.” (GRAMSCI, 1991, p. 3-4).

<sup>13</sup> O Conselho Diretor do CLAD é composto pelas máximas autoridades governamentais responsáveis pela modernização da Administração Pública e da reforma do Estado dos 25 países membros (CLAD. In: \_\_\_ Uma Nova Gestão Pública para América Latina, 1998).



mundial, com a necessidade de restabelecer seu equilíbrio fiscal e equilibrar o balanço do pagamento dos países em crise. Nesse contexto, explica que, em um primeiro momento, a resposta à crise foi a neoliberal-conservadora, propondo a redução do tamanho do Estado e o predomínio total do mercado. Tal proposta, conforme salientada no documento, fazia pouco sentido econômico e político, sendo necessário se pensar em novas soluções. Constatou-se, portanto, que, em vez do desmantelamento do aparelho estatal, seria necessária a sua reconstrução, ou seja, o Estado para o século XXI, ou como é defendido, o Estado “necessário”. De acordo com o CLAD (1998),

além de garantir o cumprimento dos contratos econômicos, deve ser forte o suficiente para assegurar os direitos sociais e a competitividade de cada país no cenário internacional. Busca-se, desse modo, uma terceira via entre o *laissez faire* neoliberal e o antigo modelo social-burocrático de intervenção estatal (p. 01, itálico no original).

No caso da América Latina, conforme o CLAD, um balanço das primeiras reformas mostra que o ajuste estrutural, com o objetivo de redução do Estado, não resolveu uma série de problemas básicos dos países do subcontinente. Logo, o maior desafio era compatibilizar as tendências mundiais de mudanças com as especificidades da região. De acordo com as formulações do CLAD, o Estado deve alterar as antigas políticas protecionistas, tomando medidas que induzam, no novo ambiente econômico mundial, a competitividade das empresas. Acrescenta que,

Para atingir esta meta, é preciso ter um sólido projeto para o setor de comércio exterior, visando aumentar a participação dos países no fluxo de comércio mundial; além disso, os recursos públicos e privados devem ser canalizados estrategicamente para programas nas áreas de educação e ciência e tecnologia (CLAD, 1998, p. 3).

Sob tal perspectiva, o CLAD (1998) destaca que outra tendência estrutural é a mudança do papel do Estado nos setores econômico e social. Ou seja, em termos econômicos, o aparelho estatal deve concentrar suas atividades na regulação, com privatizações e criação de agências reguladoras. Além disso, o Estado deve desenvolver sua “capacidade estratégica” de atuar junto ao setor privado e à universidade, possibilitando o aumento da competitividade das empresas. Na área social, o caminho é reforçar o papel do Estado como formulador e financiador das políticas públicas. Para isso, conforme defende,

torna-se fundamental o desenvolvimento da capacidade catalisadora dos governos em atrair a comunidade, as empresas ou o Terceiro setor para compartilhar a responsabilidade pela execução dos serviços públicos, principalmente os de saúde e educação básica (CLAD, 1998, p. 4).

Nesse documento, é apresentada uma ressalva ao caso latino-americano, em que o Estado deverá intervir diretamente quando não houver condições sociais mínimas de compartilhar as atividades com a sociedade. Recomenda-se, pois, identificar as situações, nas políticas públicas, em que os serviços poderão ser prestados, por exemplo, por entidades públicas não estatais.

As questões regionais que precisavam ser consideradas na reforma do Estado em países da América Latina, de acordo com o CLAD, eram: a consolidação da democracia, a retomada do desenvolvimento econômico e a redução da desigualdade social. Entende-se que:

é preciso reforçar as formas democráticas de relacionamento entre o Estado e a sociedade, aumentando o grau de *accountability* (responsabilização) do sistema. Com isso, busca-se capacitar os cidadãos para controlar as políticas públicas, podendo torná-las, a um só tempo, mais eficientes e com melhor qualidade (CLAD, 1998, p. 5, grifo do original).

A reforma gerencial da administração, no documento do CLAD (1998), é considerada fundamental para aumentar a governança<sup>14</sup> do Estado, bem como para melhorar a governabilidade democrática do sistema político. O modelo gerencial defendido, conforme explicitado no documento, buscando possibilitar uma relação mais democrática entre Estado e sociedade, pressupõe e busca aprofundar os mecanismos democráticos de responsabilização e “transparência” da administração pública. Nesse sentido, “não se trata, portanto, apenas de criar um Estado mais efetivo e eficiente; é fundamental instituir um Estado verdadeiramente democrático na América Latina” (CLAD, 1998).

As principais características desse modelo administrativo, consideradas essenciais pelo CLAD (1998), no que concerne à modernização gerencial do Estado nos países da América Latina, são as seguintes:

---

<sup>14</sup> Governança é entendida pelo CLAD (1998, p. 8) como “a capacidade do Estado de transformar em realidade, de forma eficiente e efetiva, as decisões politicamente tomadas”.

- a) **a profissionalização da alta burocracia**, defendendo ser necessária uma elite burocrática tecnicamente preparada e motivada. Esse ponto é considerado fundamental na formulação, supervisão e regulação das políticas;
- b) **a administração pública transparente e administradores responsabilizados** democraticamente perante a sociedade;
- c) **a descentralização da execução dos serviços públicos**, buscando, conforme destaca, além de ganhos de eficiência e efetividade, aumentar a fiscalização e o controle social dos cidadãos sobre as políticas públicas;
- d) **a desconcentração organizacional** nas atividades exclusivas do Estado, uma vez que se parte do entendimento de que a execução das funções deve ser delegada, pelos órgãos centrais, para as agências descentralizadas;
- e) **o controle dos resultados**, ao invés de controle das normas e procedimentos, característico do modelo burocrático weberiano. Nesse processo são necessários, conforme o CLAD, três mecanismos, quais sejam: o contrato de gestão, efetuado entre órgão central e agências descentralizadas, com metas quantitativas e qualitativas, com penalidades, premiações ou formas de corrigir os erros; alteração da rígida hierarquia que caracterizava o modelo burocrático weberiano; e investimento em construção de instituições e no treinamento de pessoal qualificado;
- f) **maior autonomia gerencial das agências e de seus gestores**, que deve ser complementada por novas formas de controle, buscando, primordialmente, ganhos de eficiência e efetividade das políticas;
- g) **distinção necessária de duas formas de unidades administrativas autônomas**: a que envolve as agências que realizam atividades exclusivas de Estado, caso em que a descentralização tem como finalidade aumentar a flexibilidade administrativa do aparelho estatal; e a que atua nos serviços sociais e científicos;
- h) **prestação dos serviços voltada para o cidadão-usuário**, que, segundo o CLAD (1998) trata-se de uma revolução na administração pública. E expõe que “com esta mudança, os cidadãos devem participar tanto da avaliação como da gestão das políticas públicas, especialmente na área social” (p. 14);
- i) **aumento da responsabilização do servidor público** em três aspectos:

Perante a sociedade, tornando a administração pública mais transparente, voltada para a prestação de contas; ii) Perante os políticos eleitos nos termos da democracia representativa, sejam do governo sejam da oposição; e iii) Perante os representantes formais e

informais da sociedade que estejam atuando junto à esfera pública não-estatal (Ibidem, p. 15)

No documento do CLAD (1998), percebemos a crítica feita ao modelo burocrático weberiano, expondo que é necessário superar esse modelo de “rigidez hierárquica” e responsabilizar os funcionários públicos por metas, conscientizando-os da missão de sua organização. Para tanto, considera que a melhor forma é delegar poder (*empowerment*) e autonomia aos gerentes. Por isso, defende que, para os Estados latino-americanos transformarem, efetivamente, as estruturas da administração pública, é preciso investir em pessoal qualificado e numa administração pública baseada nos resultados, com avaliação do desempenho individual e institucional. O CLAD (1998) defende que

o Estado deve continuar atuando na formulação geral, na regulação e no financiamento das políticas sociais e de desenvolvimento científico-tecnológico, mas que é possível transferir o provimento desses serviços a um setor público não estatal em várias situações (Ibidem, p.13).

Segundo o CLAD (1998), há, na reforma gerencial do Estado, uma proposta de transferência da prestação dos serviços públicos sociais ao espaço público não estatal, situação que ocorre, conforme complementa, por quatro vantagens: a primeira, trata-se da necessidade de flexibilização da administração pública, sem atingir os princípios básicos do Estado de direito, de tratamento igual a todos os cidadãos. A segunda vantagem é a motivação por parte dos grupos sociais que assumem o espaço público não estatal. A terceira é que o conceito de público não estatal mostra que o Estado precisa aumentar sua capacidade de cooperação com a comunidade, o terceiro setor e o mercado, para possibilitar melhorias na prestação dos serviços públicos. A quarta vantagem, do setor público não estatal, é que este espaço pode tornar mais democrática a prestação e a gestão dos serviços públicos. Nessa perspectiva, o CLAD (1998) salienta que

o revigoramento do Estado latino-americano fará com que ele se concentre e ganhe efetividade na promoção da educação, saúde, habitação, programas de renda básica, desenvolvimento científico-tecnológico e comércio exterior. Além disso, a implantação bem sucedida do modelo gerencial capacitará o Estado a oferecer fundamentos macroeconômicos estáveis, criando condições para a

elevação do investimento privado nacional e multinacional, bem como para aumentar a competitividade internacional dos países da América Latina (p. 14 -15).

Diante de tais argumentações, o CLAD (1998) ainda tenta deixar claro que a reforma gerencial proposta não opta pelos princípios do mercado como o ordenador por excelência dos novos rumos do setor público. Reforça, nesse sentido, que sua proposta “é de que o caminho para modernizar a administração pública passa pela redefinição das relações entre a sociedade e o Estado, construindo uma esfera pública que, de fato, envolva a sociedade e os cidadãos na gestão das políticas públicas” (p. 16). Defende, também, maior responsabilização dos funcionários públicos frente à sociedade e ao sistema político. O CLAD entende que a reforma gerencial do Estado não é conservadora, mas essencialmente progressista, pois:

- Afirma a responsabilidade do Estado pelos direitos sociais e o seu papel financiador na área dos serviços sociais de educação, saúde e cultura. - Pressupõe que a função do Estado no plano do emprego não é dar emprego, mas criar condições favoráveis ao pleno emprego. [...].
- Busca ampliar o espaço público, com a criação do conceito do público não-estatal (sic) e procura aumentar as formas de participação popular na avaliação e controle dos serviços públicos. - Supõe que a ação coletiva ou a cooperação entre as pessoas dotadas de espírito público é possível e efetiva [...].
- Afirma, por fim, que a oferta de serviços públicos através de entidades públicas não-estatais além de mais segura pode ser muito mais eficiente do que a oferta privada ou mesmo estatal (1998, p. 16).

Esse organismo atua disseminando suas ideias em defesa da reforma gerencial do Estado e se posicionando em defesa de práticas pretensamente democráticas, o que nos faz questionar em que medida a democracia é considerada no processo de decisão dos membros atuantes nos espaços públicos, cujas ações ficam submetidas, vias de regra, às decisões dos qualificados “gerentes”. Nesse sentido, para evitar questionamento à defesa da reforma gerencial, o CLAD ressalta que defende uma proposta “essencialmente democrática”. Pois tal modelo, conforme sua compreensão,

pressupõe transparência na administração pública, amplia o espaço do controle social e transforma o público – e não o mercado auto-suficiente – no conceito direcionador da reforma; renovando o papel da democracia representativa e da afirmação dos direitos humanos, inclusive dos ‘direitos republicanos’ na proteção do patrimônio público (CLAD, 1998, p. 17).

E, apoiando integralmente o projeto de reforma gerencial do Estado latino-americano, o CLAD orienta os reformadores, ressaltando que:

para lograr sucesso, os propositores da Reforma Gerencial terão que, primeiramente, convencer os vários setores em relação ao seu diagnóstico; depois, os reformadores terão que estabelecer novas alianças, baseadas nos princípios democráticos-republicanos, com a alta burocracia pública, o empresariado, os trabalhadores, os intelectuais. Esse processo provavelmente será demorado, mas o importante é ter consciência de que se trata da reforma que preparará o Estado para o século XXI (Ibidem, idem).

Os defensores do modelo gerencial utilizam-se do discurso em prol da participação dos cidadãos e do controle social sobre as políticas públicas, assim como se posiciona o CLAD, relacionando as mudanças na administração pública a novas possibilidades de democratização. Comprendemos, contudo, que, nessa defesa da reforma gerencial, há maior interesse em responsabilizar os cidadãos pelos resultados, sendo enfatizada a utilização de mecanismos de fiscalização e de premiação, de avaliação de desempenho individual e institucional, pautada em princípios de eficiência e produtividade.

O Gerencialismo vem sendo intensificado nas políticas implementadas em nosso país, evidenciado em vários estados brasileiros, por meio de programas e projetos considerados exitosos, servindo de inspiração para novos gestores. É o que podemos observar em âmbito educacional, por exemplo, com a implantação de políticas de remuneração por desempenho, objetivadas no pagamento de bônus ou de salários adicionais em função dos resultados obtidos<sup>15</sup>. Na perspectiva gerencial, conforme destaca Carvalho (2009), pretende-se que os governos recorram mais aos incentivos e menos à imposição de regulamentos.

Nesse sentido, a avaliação representaria simultaneamente um importante instrumento de controle, regulação e fiscalização, ou seja, verificaria se as metas estabelecidas tinham sido alcançadas, esclareceria os 'consumidores' sobre as escolas que merecessem ser

---

<sup>15</sup> Segundo Brooke (2011), pelo menos seis estados brasileiros já têm experiência com o uso de incentivos salariais para professores, baseados em medidas de desempenho dos alunos. A autora destaca Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, salientando, ainda, que o estado do Espírito Santo e o Distrito Federal já estabeleceram os procedimentos a serem seguidos, mas ainda não implementaram suas políticas. Podemos acrescentar a esses dados, o estado da Paraíba e o município de Campina Grande, que vêm intensificando, por meio de seus governantes, políticas meritocráticas, a exemplo do décimo quarto salário, baseado no desempenho das instituições e /ou no desempenho dos profissionais que nelas atuam.

consideradas como de qualidade, permitiria que ‘as forças do mercado’ operassem com força total e que os indivíduos ficassem livres para efetuar escolhas; ao mesmo tempo, permitiria medir o rendimento dos investimentos educativos e levantaria indicadores para o repasse de verbas públicas (CARVALHO, 2009, p. 1151).

No nosso estudo, abordamos a participação do CLAD na disseminação das ideias em defesa do modelo gerencial, nos países da América Latina, porque entendemos que suas formulações, bem como as concepções explícitas em documentos auxiliam a compreender a base teórica do modelo gerencial, a qual também se faz presente na administração pública brasileira, no contexto da Reforma do Estado. As discussões e implantação das ideias gerencialistas no Brasil foram intensificadas pelas discussões de Bresser Pereira e, estabelecidas, a partir da elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995), o qual respaldou ações no espaço público sob a lógica gerencial.

### **3.3 Reforma do Estado brasileiro e mudanças na administração pública**

O neoliberalismo, em âmbito mundial, implantou processos de privatizações, desregulamentação financeira, flexibilização das relações trabalhistas, reestruturação das políticas sociais (LAURELL, 2002).

A redefinição do papel do Estado brasileiro, bem como a nova configuração da sociedade civil, como podemos observar nas discussões do capítulo anterior, estão inseridas no contexto maior de mudanças ocorridas em cenário mundial. Tais mudanças, amplamente discutidas e enfatizadas por estudiosos, partem de uma contextualização de como o Estado foi se configurando no mundo, ao longo de determinados momentos históricos.

Costa (2010), contextualizando historicamente as transformações do Estado, a organização governamental e a administração pública, ressalta a importância de entendermos a lógica de intervenção do Estado na vida social brasileira. Nessa discussão, aponta a influência de Getúlio Vargas no sentido do primeiro esforço deliberado, sistemático e continuado de modernização administrativa, considerando que as reformas realizadas na “Era Vargas” (1930-1954) pautaram as subsequentes, do período denominado pelo autor de “Era Vargas sem Vargas (1955-1989)”, também

marcado pela forte presença do Estado na economia, regulando as relações de trabalho. Conforme COSTA (2010, p. 79), “o Brasil persistiu na política de industrialização via substituição de importações e no dirigismo estatal até o final da ditadura militar e mesmo até o governo de transição (1985-1990)”.

De acordo com a análise do autor, a partir de 1990, com o governo Collor, há um movimento no sentido de romper com os pressupostos da Era Vargas, através da abertura comercial, da desestatização, da desregulamentação socioeconômica, da reforma da previdência e da reforma administrativa. Essas mudanças produzem uma Era de “Vargas contra Vargas”. Contudo, o autor afirma que, mesmo com essas intervenções, não houve alteração profunda da estrutura social e não foram firmadas, ainda, as bases de um novo modelo de crescimento econômico.

Nessa perspectiva, a reforma gerencial não obstante os equívocos políticos, conceituais e operacionais, salienta o autor, começou ainda no governo Collor. Com isso, destaca que as reformas realizadas, em determinados períodos, introduziram instrumentos que vieram a se agregar às práticas vigentes. Segundo Costa (2010),

na medida em que o país se transformava econômica, social e politicamente, a administração pública se ampliava, se diferenciava e se aparelhava sempre aumentando a oferta de bens e serviços. Assim, não obstante os avanços persistentes e os eventuais recuos, a administração pública se modernizou, ganhando em eficiência, especialização técnica, moralidade, publicidade e transparência. Entretanto, esse processo de transformação sempre deixou em segundo plano a questão democrática e a teleologia das reformas e da própria máquina pública (COSTA, 2010, p. 117).

No período que se seguiu ao *impeachment* do presidente Collor e no início do governo Fernando Henrique Cardoso, foi evidenciado o tema da reforma do Estado. Os dois governos de FHC “voltaram-se prioritariamente à reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas. De produtor direto de bens de serviços, o Estado passou a coordenador de iniciativas privadas. A privatização se impôs como a principal política estatal” (NEVES, 2005, p. 92).

Nessa direção, o Brasil adota medidas para a reforma do Estado, que significa:

um redirecionamento da concepção de Estado e dos parâmetros de suas ações no campo econômico, político, social, cultural e educacional. Ao modelo de ‘Estado interventor’ sucede um Estado que diminui suas funções no campo social e atribui à iniciativa



privada as funções que eram de sua responsabilidade (NASCIMENTO; SILVA; ALGEBAILLE, 2002, p. 94).

A crise no sistema capitalista pode ser discutida sob duas principais abordagens: uma que a aponta como uma crise do capital e outra como uma crise do Estado. Sob a ótica neoliberal, a análise perpassa pela compreensão de que o principal responsável pela crise é o Estado. Esta última compreensão fez evidenciar, no cenário político, econômico e social, a necessidade de reformá-lo. Conforme aponta Cabral Neto (2009, p. 171), diante da incapacidade dos governos resolverem seus problemas, crise de governabilidade-ingovernabilidade, tornou-se fundamental “prover reformas em todas as áreas, redimensionar o papel do Estado, reduzir os gastos públicos na área social e rever o modelo de administração (gerenciamento)”.

Tendo em vista essas considerações, a discussão sobre a reforma gerencial não pode preterir o estudo do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995) e o momento histórico de reformas vivenciadas no Brasil, a partir da década de 1990.

Com o reconhecimento da situação de crise no Brasil, considerando a deterioração dos serviços públicos, o agravamento da crise fiscal e inflação, o presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, determina a elaboração do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”.

A reforma do Estado no Brasil foi apontada como estratégia para superação da crise. Para tanto, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), o qual apresentou o Plano Diretor da Reforma do Estado, que “define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira” (BRASIL, 1995, p. 6), na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso, sob a coordenação do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

O presidente FHC, na apresentação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995), expõe sobre a necessidade de o Brasil adotar medidas para superar a crise e critica o modelo de desenvolvimento adotado por governos anteriores que, conforme seu entendimento, fez com que o Estado se desviasse de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo.

O conteúdo do Plano Diretor, na gestão de FHC, já apontava “novos” rumos para administração pública, talvez ainda não com tanta clareza dos efeitos dessa reforma como podemos identificar, atualmente, nas políticas educacionais. Nesse contexto, o debate sobre a Reforma do Estado, no Brasil, foi liderado por Bresser Pereira, expondo

seus argumentos no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995), documento que surge com a proposta de inaugurar a “administração gerencial”.

Costa (2010) analisa que, apesar de tratar aspectos da governabilidade, governança e do funcionamento do gasto público, a maior parte da argumentação no documento objetivava mostrar o papel central do Estado na crise econômica dos países da América Latina. Assim, como analisa Peroni (2007),

o Plano de Reforma do Estado no Brasil teve influências do neoliberalismo, tanto no diagnóstico de que a crise está no Estado, quanto na estratégia de privatização que é parte do Plano, mas também sofreu influências da Terceira Via, que é atual social-democracia e tanto o Presidente da época, quanto o Ministro da Reforma do Estado, Bresser Pereira, além de filiados ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), eram intelectuais orgânicos da Terceira Via (p. 4).

É importante salientar que a reforma do Aparelho do Estado<sup>16</sup>, assim como explícito no Plano Diretor (1995), é uma das medidas relevantes incluída no contexto maior de reforma do Estado. O documento do Plano Diretor, na explicitação da diferença entre tais reformas, destaca que

a reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania (BRASIL, 1995, p. 12).

Bresser Pereira, valendo-se de noções weberianas e das prescrições da *new public management*, distingue, historicamente, três tipos de administração pública: a patrimonialista, a burocrática e a gerencial. Costa (2010), ao analisar tal tipologia, destaca que o caráter evolucionista e voluntarista é evidente. Explica que

a emergência do Estado nacional e do poder absoluto propiciou o desenvolvimento da administração patrimonialista. O desenvolvimento do capitalismo e da moderna democracia de massas ensejou o surgimento da administração burocrática. A ampliação dos direitos de cidadania, o fortalecimento da sociedade civil e a

---

<sup>16</sup> “O aparelho do Estado é entendido como a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados membros e Municípios)” (BRASIL, 1995, p. 12).

derrocada do keynesianismo impuseram o advento da administração gerencial<sup>17</sup> [...] (COSTA, 2010, p. 13).

O modelo conceitual da Reforma do Aparelho do Estado propõe dois tipos de propriedade pública – a propriedade pública estatal e a propriedade pública não estatal. A propriedade pública estatal seria o conjunto de bens sob controle estatal, e a propriedade pública não estatal compreenderia todos aqueles bens que, embora não sejam propriedades do Estado, servem ao interesse público. De acordo com Bresser Pereira, a existência desse tipo de propriedade gera direitos de cidadania, os chamados direitos republicanos (COSTA, 2010).

A partir da reforma da aparelhagem estatal, conforme explicita Neves (2004),

as políticas públicas passam sistematicamente a apresentar uma nova dinâmica. As políticas governamentais passam a ser definidas por um núcleo estratégico situado no Executivo central, executadas por parceiros na ‘nova’ sociedade civil e posteriormente avaliada por esse núcleo central, dinâmica da chamada administração gerencial. As políticas sociais em geral, começam a se constituir em serviços não-exclusivos do Estado, ou seja, que podem ser exercidos simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas chamadas organizações públicas não-estatais. Passam a se constituir em serviços exclusivos do Estado somente o subsídio à educação básica, a previdência social básica, a compra de serviços de saúde e o controle do meio ambiente (p. 3).

Um dos aspectos centrais apresentado no documento é a necessidade do fortalecimento do Estado para que “sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar” (BRASIL, 1995, p. 7).

Nessa direção, o Plano Diretor (1995), defende que “a administração pública deve ser permeável a maior participação dos agentes privados e das organizações da sociedade civil, deslocando-se a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins)” (COSTA, 2010, p. 168, parênteses no original).

---

<sup>17</sup> Costa (2010), contudo, salienta que o termo “administração gerencial” trata-se de um pleonasma, pois a palavra administração, gerência e gestão são sinônimas. Mesmo reconhecendo que, com essa expressão, pretende-se nomear um modelo de gestão em que prevalecem valores e técnicas próprias ao mundo empresarial (*management*). Considera que falar em administração gerencial é o mesmo que se referir a uma administração administrativa.

Em defesa de um novo modelo de administração pública, sob bases modernas e racionais, segue explícita, no documento, a crítica ao modelo burocrático, o qual foi considerado ineficiente por sua rigidez hierárquica e focalização dos processos em detrimento dos resultados. Nesse sentido, o “salto adiante”, conforme apontado no Plano, seria uma administração pública gerencial, voltada para controle dos resultados, na qual o cidadão se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado, e os servidores têm nova visão de seu papel.

No Plano Diretor (1995), destaca-se que a crise, num sistema capitalista, é decorrente do funcionamento irregular do Estado ou do mercado. Nos anos de 1920 e 1930, conforme o documento, uma crise econômica foi gerada pelo mau funcionamento do mercado. Mas, nos anos de 1980, foi a crise do Estado que pôs em cheque o modelo econômico vigente. Portanto, explicando a necessidade de redefinição do papel do Estado a partir dos anos de 1990.

No Brasil, segundo o Plano, a “reconstrução” do Estado se tornou “inadiável” pela forte presença do Estado na economia, o qual não conseguiu atender com eficiência as demandas, especialmente na área social. As consequências da crise em diversos países, paralelamente ao descontrole fiscal, foram: redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação (BRASIL, 1995).

Nessa perspectiva, no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, a crise do Estado é definida como:

(1) uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASIL, 1995, p. 11).

Sob tal ótica, com a análise acerca do papel do Estado e da crise, foram questionados, no documento, a forma de intervenção econômica e social do Estado e o próprio aparelho do Estado, pela rigidez dos processos e excesso de normas e regulamentos.

Conforme explicado no Plano (BRASIL, 1995), duas respostas à crise foram inadequadas: uma, ignorá-la após a transição democrática; outra, a neoliberal,

caracterizada pelo Estado mínimo. Considerou-se, então, mais consistente a resposta dos anos 1990 de “reforma ou reconstrução do Estado”, para resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas. Algumas das principais ações necessárias para esses fins, destacadas no documento, foram:

[...] a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua ‘governança’, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 11).

Sob tal perspectiva, para reformar o Estado, ressaltou-se, além do ajuste fiscal, o processo de publicização que é considerado, no documento, tão importante quanto a privatização. Este primeiro trata-se, porém, “da descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica [...]” (BRASIL, 1995, p.13).

A partir dessa parceria entre Estado e sociedade, conforme ressaltado no Plano Diretor (1995), “o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais 9...]” (BRASIL, 1995, p. 13). Nessa direção, estabelecida tal parceria, pretende-se reforçar a governança do Estado, superando a administração burocrática, rígida e ineficiente em favor de uma administração mais voltada para o cidadão, que seria a administração gerencial, flexível e eficiente. Com isso, é fortalecido o poder do Estado de governar, dada “sua legitimidade democrática e o apoio com que conta na sociedade civil” (Ibidem, idem).

Muitas propostas da nova gestão pública fazem-se presentes e vêm sendo fortalecidas na implementação das políticas públicas, como podemos vislumbrar com a intensificação de políticas de avaliação com foco nos resultados; a ênfase na produtividade; a capacitação de gerentes/líderes; a descentralização, baseada numa concepção que “ênfatisa ganhos de eficiência e efetividade, reduz custos e aumenta o controle e a fiscalização dos cidadãos sobre as políticas públicas, além de desresponsabilizar o Estado de parte de suas obrigações com os serviços sociais [...]” (CASTRO, 2007, p. 133). Acrescente-se, ainda, a participação do setor privado na

execução das políticas públicas, visando tornar o setor público mais eficiente. Tal assunto abordamos, mais detalhadamente, na sequência.

### **3.4 Parcerias público-privadas e a Educação brasileira**

No Brasil, no contexto da redefinição do papel do Estado, também foi evidenciada a atuação do Estado-educador que, segundo Freitas (2007), desempenhou o papel de difusor, indutor-mobilizador e o de criador de “ambiência propícia”. O Estado atuou como difusor de “marcos ideológicos, das pautas, dos modelos, dos princípios e diretrizes estabelecidos em âmbito mundial e regional, generalizando um discurso sobre a educação necessária” (FREITAS, 2007, p. 148).

No âmbito federativo, o Estado atuou como indutor e mobilizador,

tanto de agentes como de processos pedagógicos, por meio de estratégias de negociação, acordos, pactos, apoio técnico, instalação de fóruns e ativação de entidades que congregam dirigentes educacionais, estaduais e municipais. Induziu unidades federadas à adoção e execução de determinadas políticas e estratégias, principalmente, por meio do ‘planejamento estratégico’ e do cofinanciamento ou da exigência de contrapartidas na adesão e execução de programas/projetos. [...] No âmbito da sociedade civil, o Estado buscou mobilizar indivíduos, grupos, setores sociais e a população em geral em torno de problemáticas educacionais, para o que se valeu de estratégias de aproximação, parcerias e alianças (FREITAS, 2007, p. 148- 149).

O Estado cumpriu, ainda, o papel de criador de “ambiência propícia”, que, segundo Freitas (2007, p. 149), refere-se à “disseminação de práticas educativas por dentro de diversas práticas sociais, principalmente, por meio da criação de um ambiente legal, propício à flexibilização e de mecanismos de incentivo às iniciativas privadas”. Nesse sentido, como complementa a autora,

de forma compartilhada e em interação com múltiplas organizações da sociedade, o Estado central seguiu fazendo uma regulação pedagógica e educativa em sintonia com instâncias internacionais, redimensionando a educação nacional e redefinindo sua relação com o setor educação (FREITAS, 2007, p. 149).

Conforme destaca Adelaide Coutinho (2005), a reforma do Estado, nas democracias modernas, tem-se dado no nível político e administrativo. Assim explicitados:

No plano político, destaca que cada vez mais há participação e controle direto da administração pública pelos cidadãos, particularmente no nível local. Essa, por sinal, uma tendência percebida nos últimos anos da década de 90 e início do século XXI com as políticas de municipalização dos serviços de saúde, educação e assistência social. No plano administrativo ocorre a defesa da administração pública gerencial-burocrática (COUTINHO, A., 2005, p. 7).

Nesse sentido, para responder as demandas sociais, o Estado direcionou-se às parcerias, que foi “um passo essencial à expansão e consolidação do terceiro setor no Brasil, abrindo espaços para a disputa dos setores essenciais, aliviando o Estado de suas demandas” (COUTINHO, A., 2005, p. 59). Desse modo, enfatizou-se a participação da sociedade no controle das políticas sociais.

O empresariado nacional, por sua vez, além de participar nas discussões sobre as políticas sociais, ganha espaço também na implementação dessas políticas, mediante a instituição de parcerias com o setor público.

A parceria entre o setor público e privado, no Brasil, foi legalmente instituída no governo Luís Inácio Lula da Silva pela Lei Federal da Parceria Público-Privada, nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui “normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2004, p. 1).

Na contratação de parceria público-privada, como explicitado no Art. 4 da Lei nº 11.079 /2004, serão observadas as seguintes diretrizes:

- I - eficiência no cumprimento das missões de Estado e no emprego dos recursos da sociedade;
- II - respeito aos interesses e direitos dos destinatários dos serviços e dos entes privados incumbidos da sua execução;
- III - indelegabilidade das funções de regulação, jurisdicional, do exercício de poder de polícia e de outras atividades exclusivas do Estado;
- IV - responsabilidade fiscal na celebração e execução das parcerias;
- V - transparência dos procedimentos e das decisões;
- VI – repartição objetiva dos riscos entre as partes

VII - sustentabilidade financeira e vantagens socioeconômicas dos projetos de parceria (BRASIL, 2004).

No que diz respeito à questão financeira, conforme o art. 6 desta Lei, haverá a contraprestação da Administração Pública que, nos contratos de parceria público-privada, poderá ser feita por:

- I – ordem bancária;
  - II – cessão de créditos não tributários;
  - III – outorga de direitos em face da Administração Pública;
  - IV – outorga de direitos sobre bens públicos dominicais;
  - V – outros meios admitidos em lei.
- (BRASIL, 2004).

O contrato de parceria, conforme o parágrafo único do Art.6 da Lei de Parceria Público-Privada, “poderá prever o pagamento ao parceiro privado de remuneração variável vinculada ao seu desempenho, conforme metas e padrões de qualidade e disponibilidade definidos no contrato” (BRASIL, 2004). Há, nesse sentido, uma parceria entre o setor privado e o público, estabelecendo-se em lei, para o compartilhamento de atividades, via contratos e contraprestações.

As instituições privadas “parceiras” passam, então, a intervir no espaço público, refletindo também uma característica da nova administração pública ou modelo gerencial, que considera ser o setor privado mais eficiente e preparado para efetivar, no setor público, medidas para obtenção de bons resultados.

### **3.5 Considerações sobre Gerencialismo e Educação**

No campo educacional, pautado no redimensionamento da administração pública com a reforma do Estado, adotou-se o modelo gerencial de gestão, que busca imprimir no espaço público a lógica de empresa privada, atribuindo aos cidadãos, definidos como usuários dos serviços públicos, o papel de clientes e, ao gestor, o papel de gerente. No âmbito da escola pública, especificamente, tal modelo repercute como expressão de um processo acelerado de modernização, que conta com a participação ativa do empresariado na definição e execução das políticas públicas.



A lógica gerencial de eficiência e focalização dos resultados, apresentando, ainda, características de competição, descentralização e redução dos níveis de hierarquia, conforme alerta Adelaide Coutinho (2005), “permeabilizou o serviço público às intervenções do privado e às organizações da sociedade civil de caráter não-governamental”, onde “o cidadão passa a ser cliente preferencial dos serviços públicos” (COUTINHO, A., 2005, p. 71).

Nesse sentido, a gestão gerencial, como expressão também de um projeto de sociabilidade da hegemonia burguesa, precisa ser analisada tendo em vista suas implicações no setor público e no contexto das escolas e dos sistemas de ensino. Tal análise deve, ainda, considerar as determinações legais sobre a gestão democrática ou o modelo gerencial e seus princípios norteadores, bem como o significado de participação que, na perspectiva desse modelo, pressupõe um ressignificado papel ativo da sociedade civil. Nesse sentido,

A reforma do Estado, na perspectiva de sua retração para as políticas sociais e, particularmente, para a política educacional, destituiu a sociedade civil da participação política no sentido republicano. O que se conclama desde então é uma participação do tipo voluntariado, da ajuda mútua dos amigos da escola, enfim, das parcerias, uma vez que nestas estão as bases daquilo que se denominou como a participação pretendida pela terceira via e terceiro setor na lógica do público não-estatal. Em tal lógica, o ensino está sendo destituído da pedagogia da contestação, da transformação. Nesse lugar, caberia agora a pedagogia da conformação e da conciliação imposta pelo pensamento hegemônico (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 773 - 774).

No contexto das reformas educacionais da década de 1990, a gestão foi redimensionada com novas estratégias para a escola pública. Nesse período, nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, tais reformas

evidenciaram a necessidade de modernizar a gestão educacional, quer no âmbito dos ministérios e das secretarias, quer no âmbito das escolas, consideradas ineficientes e burocráticas. Dadas as circunstâncias, a descentralização da gestão apresenta-se como uma estratégia fundamental para garantir a melhoria da qualidade da escola, aumentar sua eficiência, sua eficácia e produtividade (CASTRO, 2007, p. 116).

Vive-se, portanto, no Brasil, um processo de modernização da gestão, fortalecida, conforme Castro (2007), a partir da última década do século XX, com o processo de reforma do aparelho do Estado. Nesse período, em todo o setor público,

passa-se a admitir o modelo de gestão descentralizada, com a participação de usuários clientes, dando surgimento à formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional que vai tomar como referência as orientações homogeneizadoras elaboradas a partir de orientações dos organismos internacionais (Ibidem, p. 131).

Cabral Neto (2009), nessa mesma direção<sup>18</sup>, enfatiza que:

A lógica gerencial é incorporada ao modelo de gestão educacional, o qual coloca como eixo fundante, para a melhoria do sistema, a participação de usuários nos serviços educacionais. Tal modelo inclui, também, a defesa da responsabilização dos gestores e o protagonismo dos pais, dos alunos, dos professores nas tomadas de decisões da escola, aspectos inerentes à nova gestão pública (p. 198).

No âmbito das escolas, influenciadas pelas transformações na gestão pública, a reforma gerencial deve ser analisada, conforme Castro (2007), como:

uma modificação estrutural do Estado e não pode ser confundida como uma mera implantação de novas formas de gestão. Pelas possibilidades de participação, de autonomia e descentralização previstas nas suas diretrizes, ela se apresenta como fundamental no aperfeiçoamento da governabilidade democrática, à medida que pressupõe e procura aperfeiçoar os mecanismos de responsabilização e transferência da administração pública. No entanto, o modo como vem sendo operacionalizada não condiz com a gestão democrática da educação, pois, apesar de utilizar os mesmos conceitos, o faz de forma diferenciada, convidando a comunidade escolar para executar tarefas previamente pensadas e planejadas, sem a presença dos atores educacionais (CASTRO, 2007, p. 140).

Como podemos perceber há uma diferença entre as diretrizes da reforma gerencial e a sua operacionalização, especialmente, no que diz respeito à gestão

---

<sup>18</sup> Esses fundamentos destacados por Cabral Neto (2009) e Castro (2007), e que serão retomados no capítulo seguinte, acerca do modelo gerencial na gestão educacional e escolar, também podem ser evidenciados na implementação do Sistema de Gestão Integrado (SGI) em Secretarias de Educação e escolas municipais, a qual propõe mudanças na gestão e atribui novos papéis a gestores, professores e demais atores do contexto da escola visando ao alto desempenho e à construção de um espaço denominado inovador.

democrática. Conforme analisa, a execução de tarefas preestabelecidas se sobrepõe às possibilidades de processos democráticos de gestão.

Essa discussão, mais especificamente na gestão educacional e escolar, impõe novos desafios aos educadores, uma vez que também promove mudanças na participação e no processo decisório no interior da escola pública; nas formas de avaliação e estratégias para que se alcance os melhores resultados; no significado do ser cidadão, agora cliente dos serviços públicos; corroborando, além disso, a competição através de políticas meritocráticas; e atribuindo novos sentidos à qualidade que, nesse contexto, estaria pautada em padrões de eficiência do setor privado.

Ainda analisando o processo de modernização da gestão escolar, Cabral Neto (2009) aponta o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)<sup>19</sup> como um instrumento de configuração do gerencialismo no âmbito educacional, que adota mecanismos de gerenciamento com a finalidade de “melhorar a qualidade do ensino que a escola oferece” (Ibidem, p. 200). O PDE-Escola, conforme o autor, elege alguns requisitos, quais sejam: as ações localizadas na aprendizagem e no sucesso do aluno; a liderança do dirigente escolar em todo o processo de elaboração e implementação do PDE; o comprometimento de todas as pessoas envolvidas no processo para que as ações tenham sucesso.

Podemos, ainda, vislumbrar repercussões do modelo gerencial, como já pontuado, através da ênfase no setor privado enquanto capaz de promover melhorias no setor público. E, nesse sentido, contata-se, em redes públicas de ensino de todo país, a participação efetiva do empresariado com programas e projetos para escola pública. Dentre institutos e fundações envolvidos ativamente em políticas implementadas no setor público, em especial nas políticas educacionais, grande influência exercem, por exemplo, o Instituto Ayrton Senna<sup>20</sup>; o Instituto Camargo Corrêa e a Fundação Pitágoras<sup>21</sup>, além de diversas empresas engajadas em “solucionar” problemas na educação e reconhecidas pela atuação com “responsabilidade social”.

---

<sup>19</sup> “O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O PDE-Escola constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro” (PDE- Apresentação. Cf. em: <http://portal.mec.gov.br>).

<sup>20</sup> (Cf. PERONI; ADRIÃO (2005, 2006, 2008).

<sup>21</sup> Verificar as “missões” de Institutos e fundações, reconhecidos pela atuação em políticas sociais, em especial educacionais. (Ver em: <http://senna.globo.com>; <http://www.fundacaopitagoras.com.br/>; <http://www.institutocamargocorrea.org.br>)

Sob tal ótica, torna-se imprescindível discutirmos essas transformações, decorrentes da reforma do aparelho do Estado, considerando, sobretudo, suas repercussões no campo da Educação e no contexto específico da escola pública, com vistas a compreendermos a influência do gerencialismo na gestão escolar.

Podemos afirmar, nesse sentido, que o SGI, objeto de nosso estudo, é também resultado desse movimento de reforma na administração pública, desse processo de modernização da gestão. Incluído no contexto das parcerias público-privadas e apresentado como instrumento eficiente para que se alcance o “alto desempenho” dos alunos, o SGI (implementado, sobretudo, pelos “gerente/s- gestor e/ou supervisor”) é um grande desafio a ser enfrentado por todos aqueles que anseiam pela democratização da escola pública.

## CAPÍTULO IV

### PRINCIPAIS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO SGI:

#### UMA PROPOSTA GERENCIAL?

#### 4.1 O SGI no contexto da rede Municipal de ensino de Campina Grande (PB)

O município de Campina Grande, localizado no interior do Estado da Paraíba, na região Nordeste, possui população estimada, em 2013, segundo os dados do IBGE, de 400.002 habitantes. Campina Grande é conhecida como a Rainha da Borborema, uma alusão ao seu primeiro nome que, em 1790, era “Vila Nova da Rainha”, e a sua localização geográfica no Planalto da Borborema.

De acordo com os dados de 2010, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Campina Grande possui Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH<sup>22</sup>-M) de 0,720 e ocupa a 3ª colocação dentre os 223 municípios do estado. As cinco primeiras colocações, no *ranking*, estão situadas na faixa de índice alto de Desenvolvimento Humano. Estando em 1º e 2º colocação, respectivamente, a capital João Pessoa (IDH- 0.763) e o município de Cabedelo (IDH - 0.748). Em 4ª e 5ª colocação, respectivamente, encontram-se o município de Várzea (IDH- 0.707) e Patos (IDH – 0.701).

Entre 2000 e 2010, segundo os dados do PNUD, no que diz respeito ao IDHM do município de Campina Grande/PB, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,187), seguida por Longevidade (0,095) e por Renda (0,055).

Campina Grande, conforme exposto no sítio do Estado da Paraíba, é considerada o segundo maior centro econômico do Estado e caracteriza-se como entreposto distribuidor para diversas cidades da Paraíba e do Nordeste. Nesse contexto,

as atividades econômicas mais importantes no município são o comércio, a indústria de transformação, a administração pública e a educação de nível superior, tanto pública (o município sedia duas universidades, sendo uma estadual e outra federal) quanto privada. Possui também dois importantes polos tecnológicos, nas áreas de

---

<sup>22</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso, a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde (PNUD, 2013).

couro e calçados e de tecnologia da informação (ESTADO DA PARAÍBA, 2011).

Campina Grande, também conhecida como cidade universitária, possui universidades públicas e instituições do ensino superior privadas que atraem estudantes de vários Estados brasileiros. Conforme a Secretaria de Desenvolvimento Econômico da Prefeitura Municipal,

a cidade ganhou destaque na revista *Você S/A* entre as 100 melhores Cidades do País para se fazer carreira, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) aponta a cidade como ‘A Melhor do Interior Nordestino para Trabalhar’, também foi eleita a ‘Cidade Mais Dinâmica da Paraíba’ pelo jornal *Gazeta Mercantil*. O jornal *Folha de São Paulo* destacou o poder de atração do grande varejo para a cidade, e colocou o município entre as maiores taxas de expansão do poder de consumo. O Instituto de Estudos Metropolitanos (IEME) divulgou [...] que o índice de potencial de consumo de Campina é o maior do interior do Nordeste. Já a revista *Veja* previu que Campina será ‘Metrópole do Futuro’ (PMCG, 2013).

Correspondente ao Censo Educacional 2012, pelo Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), os dados de Campina Grande referentes às matrículas, docentes e rede escolar pública municipal de 2012, divulgados pelo IBGE cidades, expõem: 868 docentes no Ensino Fundamental e 206 docentes no ensino pré-escolar; 121 escolas do ensino fundamental; 113 escolas ensino pré-escolar; 19.190 matrículas no ensino fundamental e 3.926 matrículas no ensino pré-escolar.

Quanto aos aspectos organizacionais da educação municipal, o Sistema Municipal de Ensino (SME) de Campina Grande foi instituído pela Lei n.º 3.771 de 14 de dezembro de 1999. Conforme o parágrafo único, das Disposições Fundamentais, essa Lei “disciplina o Sistema Municipal de Ensino no que diz respeito à educação escolar que se desenvolve, predominantemente, em instituições próprias” (ESTADO DA PARAÍBA, 1999).

O Conselho Municipal de Educação (CME) de Campina Grande, um dos órgãos do Sistema Municipal, foi criado em julho de 1979, mas não chegou a ser implantado nesse ano. Foi recriado pela Lei n.º 1.108, de 03 de janeiro, de 1984 e regulamentado e estruturado pelo Decreto n.º 1.240, de 30 de julho de 1984 (SILVA, 2012), portanto, antes mesmo da vigência do atual ordenamento jurídico-político, da Constituição

Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), que institui os Sistemas Municipais de Educação. O Regimento Interno em vigor foi aprovado pelo Decreto Municipal nº. 3. 235, de 19 de dezembro de 2006 (ESTADO DA PARAÍBA, 2006).

A criação e instalação do CME, instância potencialmente democratizante da gestão educacional, reflete a conjuntura política do município, ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, em que a organização da sociedade civil<sup>23</sup> pressionava pela democratização do Estado e da educação. Assim, além desse colegiado, desde o início da década de 1980, os diretores das escolas da rede municipal são escolhidos por eleições diretas (BARBOZA, 2004), embora não regulamentadas legalmente, o que só vem a acontecer no ano de 2001, por meio da Lei municipal nº 3.927/2001.

Paradoxalmente, a lei que institui as eleições diretas é sancionada no momento em que a concepção gerencial começa a ser instaurada na gestão municipal, mediante a reforma administrativa da Prefeitura Municipal de Campina Grande, estabelecida pela Lei Complementar nº 015/2002, cuja principal alteração, na estruturação interna das Secretarias municipais, é a substituição das diretorias e coordenadorias por gerências.

A Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG) é constituída, atualmente, por 12 Secretarias, dentre estas, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC)<sup>24</sup>, que tem como responsabilidade, além de desenvolver o seu padrão de ensino, como destacado no sítio da prefeitura, “ofertar educação infantil em pré-escolas, escolas e creches, atendendo alunos com programas de alimentação e material didático-escolar, promovendo cursos de qualificação profissional e realizando programas de ações culturais” (PMCG, 2013). Em conformidade com a estruturação definida na Lei Complementar nº 015/2002, a SEDUC compreende as gerências de: Ensino Infantil<sup>25</sup>,

---

<sup>23</sup> Na esfera do poder público municipal, nos primeiros anos da década de 1980, driblando a proibição legal de os funcionários públicos constituírem sindicatos, os servidores públicos organizam-se na Associação dos Servidores Públicos Municipais de Campina Grande (ASPMCG) que, após a Constituição Federal 1988, transforma-se no Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste da Borborema (SINTAB), criado em 24 de janeiro de 1989. Em idêntica direção, no ano de 1979, os trabalhadores da educação pública estadual e federal também fundam suas entidades sindicais, respectivamente, Associação do Magistério Público do Estado da Paraíba (AMPEP) e Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba – Campina Grande. Para além das entidades representativas, ainda nesse ano de 1979, é intensa a atuação do comitê local do Comitê Brasileiro pela Anistia.

<sup>24</sup> A Lei Complementar nº. 055, Art. 29/2011, desmembrou a antiga Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura, em duas novas secretarias: a Secretaria de Educação (SEDUC) e a Secretaria de Cultura (PMCG, 2013).

<sup>25</sup> Destacamos a incorreção do termo utilizado nessa Lei Complementar, em vez de Educação Infantil para denominar a primeira etapa da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9. 394/1996).

Ensino Fundamental, Avaliação Educacional, Supervisão Escolar e Projetos Pedagógicos (PMCG, 2002).

Além da sua reestruturação interna, a adoção, pela SEDUC, da lógica gerencial, resulta, nos anos iniciais da década de 2000, na implementação de programas e projetos provenientes de parcerias entre o setor público e privado, notadamente, com o Instituto Ayrton Senna<sup>26</sup>, dentre os quais destacamos o Escola Campeã<sup>27</sup>. O ex-secretário de Educação da Prefeitura Municipal de Campina Grande, de 2001, reafirmou a importância desse instituto para a educação municipal, destacando que o Instituto Ayrton Senna foi um grande parceiro, prestando assessoria necessária para a organização da gestão escolar e implantando programas eficientes, tais como o Se Liga e o Acelera (BARBOZA, 2004).

Em uma direção de aprofundamento dessa lógica, no âmbito mais geral da administração municipal, nesta segunda década dos anos 2000, o executivo encaminhou, em consonância com Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, o Projeto de Lei<sup>28</sup> nº 042/2011, que institui o Programa de Parceria Público-Privada nos órgãos e entidades da administração direta e indireta do Município de Campina Grande/PB. E, nesse ano de 2013, é aprovada, por iniciativa da Prefeitura, a Lei que institui o Programa Gestão Pactuada (Lei 5.277/2013).

Essa última, ao ser aprovada, previa a possibilidade de ação de Organizações Sociais nas áreas de Educação, Saúde, Cultura, Trabalho, Cidadania, Urbanismo, Habitação, Saneamento, Gestão Ambiental, Ciência e Tecnologia, Agricultura e Organização Agrária, Indústria e Comércio, Comunicações e Transportes, Desportos e Lazer e Previdência. Após a mobilização da população para revogação integral da Lei, esta foi alterada, mantendo a pactuação apenas na área da Saúde, o que ainda provoca

---

<sup>26</sup> “Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que pesquisa e produz conhecimentos para melhorar a qualidade da educação, em larga escala. Fundado em 1994, por desejo do tricampeão de Fórmula 1 Ayrton Senna, o Instituto trabalha para desenvolver o potencial das novas gerações, ajudando estudantes a ter sucesso na escola e a ser cidadãos capazes de responder às exigências profissionais, econômicas, culturais e políticas do século 21” (INSTITUTO AYRTON SENNA, s. d).

<sup>27</sup> “O Programa **Escola Campeã**, implementado durante 4 anos (2001-2004) em 47 municípios de 24 estados brasileiros, é fruto de uma aliança social estratégica entre o **Instituto Ayrton Senna** e a **Fundação Banco do Brasil**, com apoio da Fundação Luís Eduardo Magalhães e alianças regionais da NBT - Norte Brasil Telecom, da CST – Companhia Siderúrgica de Tubarão e da Fundação Lemann. O Programa visa contribuir com a melhoria da qualidade do ensino fundamental por meio da implementação, sistematização e disseminação de metodologias de fortalecimento da gestão de Secretarias Municipais de Educação e de unidades escolares” (INSTITUTO AYRTON SENNA, s. d).

<sup>28</sup> Não encontramos dados acerca da publicação da Lei que institui o Programa de PPP em Campina Grande, portanto mencionamos o PL nº 042/2011, que em 2011, teve o veto do executivo à emenda apresentada por um dos vereadores (PB AGORA, 2011). Segundo divulgação em jornais locais, o veto do executivo, aprovado pela maioria dos vereadores, foi ao parágrafo terceiro (Art.7), que diz respeito às cláusulas do contrato de parceria público privada.



tensões entre os servidores municipais e gestor público, tendo, inclusive, ocasionado uma recente greve dos servidores da saúde.

No que concerne, mais especificamente, à Educação, a atual gestão da Prefeitura de Campina Grande aprofunda a lógica gerencial, mediante ações que reforçam a cultura do desempenho e a responsabilização docente, cujo exemplo mais nítido é a Lei Complementar nº 72, de 10 de abril de 2013, que “institui o 14º salário dos profissionais da Educação da Rede pública Municipal” (PMCG/SEMANÁRIO OFICIAL, 2013), sob a justificativa da necessidade de melhorias nos serviços públicos e práticas eficazes para bons resultados de desempenho.

Conforme pode ser depreendido, o Sistema de Gestão Integrado, objeto de nosso estudo, está inserido no contexto das ações que apresentamos até o momento. Fruto da parceria dos Institutos Alpargatas e Camargo Correa com a Secretaria Municipal de Educação, esse Sistema, criado pela Fundação Pitágoras, também está sendo implementado em vários estados do Brasil, e em outras cinco cidades paraibanas que participam do programa Escola Ideal, quais sejam: Alagoa Nova, Guarabira, Ingá, Mogeiro e Serra Redonda (INSTITUTO CAMARGO CORRÊA, s. d).

Conforme o Instituto Alpargatas, “em 2009, o IA operacionalizou 80 projetos de Educação por meio do Esporte – Ação Escola nas cidades de Santa Rita, João Pessoa, Campina Grande e Carpina. No total, 34.697 alunos foram beneficiados pelo programa” (INSTITUTO ALPARGATAS, s. d). Em solenidade no município de Campina Grande, foi lançado o Prêmio Topper de Educação<sup>29</sup>, de 2013, bem como anunciadas as inscrições para premiação nas categorias Aluno Nota 10, Professor Nota 10 e Gestor Nota 10 (FOLHA DO SERTÃO, 2013).

---

<sup>29</sup> “O lançamento oficial do Prêmio Topper de Educação, categorias Aluno Nota 10 e Professor Nota 10, nas cidades de Campina Grande, Santa Rita, João Pessoa e Queimadas na Paraíba, e Carpina, em Pernambuco, com a participação de 100% das escolas, professores de educação física e gestores, ocorreu em 2010. Assumindo um novo formato, o prêmio, que, anteriormente, era dividido em Prêmio Aluno Nota 10 e Professor Brilhante, nesse ano se transformou em categorias de um único Prêmio. Valorizando a marca Topper, que é a patrocinadora do Programa Topper de Educação por Meio do Esporte, o Prêmio tem como objetivo reconhecer os alunos e professores que serão destaques no ano de 2010” (INSTITUTO ALPARGATAS, s. d).

#### *4.1.1 Instituto Camargo Corrêa e Instituto Alpargatas: intervenções nas escolas municipais de Campina Grande-PB*

O Instituto Camargo Corrêa (ICC)<sup>30</sup>, como destacado no sítio do Instituto, congrega as iniciativas de investimento social corporativo do Grupo Camargo Corrêa, traçando políticas que contribuam com o desenvolvimento das comunidades envolvidas, alinhadas à estratégia de Sustentabilidade do Grupo. Conforme explicitado,

O Instituto compartilha a responsabilidade pelo desenvolvimento das comunidades, mas estimula que as unidades de negócio sejam protagonistas das ações de investimento social do Grupo. O mesmo ocorre com as comunidades. Baseado no princípio de que os moradores são os mais preparados para sugerir soluções para o lugar onde vivem, o ICC atua como agente facilitador do empoderamento local (INSTITUTO CAMARGO CORRÊA, s. d).

O Instituto Camargo Corrêa tem, como missão, “articular e fortalecer organizações que contribuam para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, visando ao desenvolvimento comunitário sustentável”. E, como visão: “Comunidades preparadas e comprometidas com a superação de seus desafios” (INSTITUTO CAMARGO CORRÊA, s. d).

Desde 2007, a atuação do Instituto Camargo Corrêa é focada em quatro áreas:

**Primeira Infância** – O programa Infância Ideal, voltado para o público de 0 a 6 anos, visa à defesa dos direitos da primeira infância.

**Educação Básica** – O programa Escola Ideal, atende o público de 6 a 16 anos, tem como objetivo contribuir para a melhoria da educação na escola pública do ensino fundamental.

**Juventude** – O programa Futuro Ideal, focado em jovens de 16 a 29 anos, visa o (sic) empreendedorismo e a geração de trabalho e renda.

**Voluntariado** – O programa Ideal Voluntário, dirigido ao público interno, estimula ações cidadãs dos funcionários e atua em sintonia com as demais iniciativas (INSTITUTO CAMARGO CORRÊA, s. d, grifo do original).

---

<sup>30</sup> Atualmente, o Instituto Camargo Corrêa faz parte do Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE), da Rede Interamericana de Fundações e Ações Empresariais para o Desenvolvimento de Base (RedeAmérica), da Rede América Brasil e do movimento brasileiro Todos pela Educação (INSTITUTO CAMARGO CORRÊA, s. d).

O Instituto Alpargatas<sup>31</sup>, por sua vez, estabelecendo parcerias com Secretarias de Educação, desenvolve ações com projetos do Programa Escola Ideal, do Instituto Camargo Corrêa. Nesse sentido, para compreensão da influência do Instituto Alpargatas na escola pública municipal, faz-se importante destacar que o mesmo assume como funções:

Propor e implementar as políticas de Investimento Social da Alpargatas. Apoiar técnica e financeiramente Programas e Projetos Comunitários. Apoiar o desenvolvimento das localidades para ações comunitárias de investimento social. Monitorar, avaliar, sistematizar e disseminar as ações sociais. Criar Programa de Voluntariado Corporativo. Alavancar recursos por meio de parcerias para projetos comunitários (INSTITUTO ALPARGATAS, s. d).

O Instituto Alpargatas se reconhece enquanto “consequência do despertar de uma nova consciência, sobre a importância da participação das empresas na construção de uma sociedade mais justa” (INSTITUTO ALPARGATAS, s. d). Acredita, ainda, que “esse movimento é cada vez mais frequente em todas as unidades da empresa, que já mobiliza recursos humanos e financeiros para as causas públicas” (Ibidem). Na ótica desse Instituto, “a ausência de planejamento para essas ações vinha contrariando as práticas empresariais e impedindo o avanço nessa direção”. Nesse sentido,

disposta a encarar os projetos sociais como um investimento, a empresa procurou o Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social [IDIS]. O IDIS é uma ONG voltada a dar apoio técnico a empresas que queiram investir e atuar de forma estratégica e inovadora na área social [...] (INSTITUTO ALPARGATAS, s. d).

Nessa mesma perspectiva, é relatado, no sítio, que a proposta do Instituto Alpargatas nasceu após “uma longa reflexão, com base num levantamento de todas as ações sociais empreendidas pela empresa nos últimos tempos”. E “as estratégias foram definidas no decorrer de 26 entrevistas envolvendo Presidente, Diretores, Conselheiros,

---

<sup>31</sup> “O Instituto Alpargatas foi criado em janeiro de 2003, como braço social da Alpargatas, a maior empresa brasileira de calçados e artigos esportivos. O Instituto coordena o Programa Topper de Educação por Meio do Esporte, o Programa de Educação por Meio da Cultura, o Programa Corporativo de Voluntariado “Funcionário Cidadão” e a Política de Doação da empresa. Além disso, o IA é parceiro do Instituto Camargo Corrêa no Projeto Escola Ideal” (INSTITUTO ALPARGATAS, s. d).

Gerentes e Membros do Comitê de Ação Social” (INSTITUTO ALPARGATAS, s. d). Nesse sentido, o Instituto atuará em três frentes iniciais:

Será criado um programa de educação por meio do esporte, para crianças e adolescentes na faixa dos 7 aos 17 anos, começando por Santa Rita, na Paraíba, em razão dos baixos índices de desenvolvimento humano (IDH) no Nordeste brasileiro. Também haverá um programa de voluntariado, desenvolvido a partir de uma pesquisa interna que concluiu o que já se intuía: há muita gente querendo ajudar. Por fim, será traçada uma política de doações de produtos da empresa (INSTITUTO ALPARGATAS, s. d).

O Instituto Alpargatas apresenta, como visão, “tornar a Alpargatas reconhecida pelas comunidades em que opera como empresa que atua com responsabilidade social” (INSTITUTO ALPARGATAS, s. d). E incumbe-se da missão de “contribuir para a melhoria da qualidade da educação de crianças e adolescentes, por meio do esporte, nas comunidades em que a empresa opera” (INSTITUTO ALPARGATAS, s. d).

As ações dos Institutos Camargo Corrêa e Alpargatas estão cada vez mais presentes nas escolas públicas. Sob a argumentação em favor do “investimento social”, adentram as instituições públicas de ensino, através de programas e projetos de caráter, predominantemente, gerencial, enfatizados enquanto sinônimo de qualidade, bastando, para tanto, que os atores envolvidos no contexto da escola estejam devidamente preparados para executar essas propostas encaminhadas pelas Secretarias de Educação.

Segundo o diretor executivo do Instituto Alpargatas, além das melhorias no sentido “de enfrentar desafios da Educação de longa data, como a evasão escolar e a agressividade em sala de aula” (INSTITUTO ALPARGATAS, s. d), outros indicadores evoluíram, significativamente, desde o início das atividades do Instituto, considerando ter contribuído, por exemplo, para a elevação do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) nos locais onde atua.

Constata-se, assim, o crescente interesse do empresariado no campo da educação, também evidente na ampliação dos mecanismos de intervenção nas escolas públicas, mediante a implementação de projetos “modelos” que, em geral, apresentam poucas possibilidades de propostas e práticas democráticas.

Conheçamos, a seguir, um desses projetos desenvolvidos em escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, o Sistema de Gestão Integrado, a partir da leitura de textos que integram o manual desse Sistema, os quais estão disponíveis no

sítio da Fundação Pitágoras, dada a restrição do acesso ao manual completo, por parte da Secretaria de Educação.

A implementação do Sistema de Gestão Integrado (SGI), nas unidades de ensino do programa Escola Ideal, conforme a explicitação no sítio do Instituto Camargo Corrêa, “atendeu uma demanda surgida no diagnóstico autoavaliativo realizado pelas escolas. A ferramenta Indicadores de Gestão pela Escola Ideal identificou que a gestão escolar era um ponto que precisava ser fortalecido” (INSTITUTO CAMARGO CORREA, s. d).

Ao apresentar um evento sobre gestão escolar realizado na Paraíba para o estudo do SGI, em outubro de 2009, ao qual estiveram presentes gestores de escolas públicas e secretários de educação de alguns municípios paraibanos, o Instituto Alpargatas expõe que

A partir do encontro, os gestores e secretários identificados como Equipe de Liderança começam a implantar o SGI em suas instituições. O grupo já definiu as Diretrizes Estratégicas das Secretarias de Educação e das escolas (missão, metas, medidas e valores), e fará uma ampla divulgação do material para toda a comunidade escolar (INSTITUTO ALPARGATAS, 2009, parênteses no original).

Para implementação do SGI nas escolas municipais de Campina Grande-PB, os gestores, supervisores e representantes da Secretaria de Educação participaram de um curso de formação, no qual estudaram o material do SGI, extenso documento que delimita cada passo a ser seguido pela equipe de liderança no sentido de apresentar, à comunidade escolar, todas as ações que deverão ser executadas.

A notícia presente no sítio do Sistema Nordeste de Notícias (SNN), Campina Grande-PB, sobre o processo de implementação do SGI, sob o título “Diretores de escolas de Campina participarão de capacitação para melhorar gestão”, destaca que um dos principais objetivos dessa capacitação de gestores de 14 escolas municipais é “Melhorar a gestão e buscar um sistema público de ensino que busque um melhor desempenho dos alunos” (SNN, 2009).

Ao fazer referência à articuladora do Programa Escola Ideal na Seduc, do período em que foi implementado o SGI nas escolas de Campina Grande, o sítio expõe que, segundo a mesma,

[...] o objetivo da parceria entre a Seduc e o Instituto Camargo Correa, por meio do Programa Escola Ideal, é propiciar ações de melhoria da gestão e infra-estrutura, por meio de reformas, construção de quadra poli esportivas, melhoramento na merenda escolar, plantação de hortas com envolvimento dos alunos no cultivo dos alimentos e, principalmente, apoio pedagógico, possibilitando a capacitação dos profissionais das escolas com cursos e oficinas. O programa atenderá 100% das escolas municipais. O Programa Escola Ideal também objetiva o desenvolvimento e o apoio à gestão democrática e participativa de escolas públicas, propiciando uma ferramenta virtual de auto-avaliação e planejamento. O projeto apóia escolas públicas nos municípios onde estão presentes unidades de negócios do grupo Camargo Correia (SNN, 2009).

Em eventos educacionais realizados na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB, nos anos de implementação do SGI na rede, houve a afirmação de que o Sistema de Gestão Integrado iria ser implementado em todas as escolas municipais. Além disso, os materiais que chegaram às instituições de ensino, nesse período, como agenda pedagógica e cronograma de eventos, por exemplo, já expunham o envolvimento da Secretaria de Educação na implementação do SGI.

O Secretário de Educação da rede municipal de Campina Grande, atuante no período de implementação do SGI nas escolas municipais, ao acreditar na contribuição de programas em parceria com o Instituto Camargo Corrêa e o Instituto Alpargatas, afirma, na Agenda Pedagógica, que:

Além das parcerias com os entes públicos, é necessário destacar o apoio que temos recebido dos Institutos Alpargatas e Camargo Corrêa, nos projetos “Educação por meio do Esporte” e “Escola Ideal”, respectivamente, que demonstram, na prática, que as parcerias público/privadas podem contribuir para a melhora da educação básica brasileira (PMCG, 2010).

No final de 2009, e durante os anos de 2010 e 2011, foram realizadas as formações com os gestores e supervisores das escolas participantes do SGI, paralelamente à implementação em cada escola. O curso para estudo do SGI é considerado, nos textos de fundamentação do Sistema, não como um curso, mas como um conjunto de dinâmicas para formar “facilitadores”.

Percebemos, assim, em evidência, as parcerias estabelecidas entre setor público e privado, aprofundando a lógica gerencial no município, e corroborando a ideia de que tais parcerias são necessárias para melhoria da qualidade da educação.

A participação efetiva do Instituto Alpargatas na rede municipal, em parceria com a Secretaria de Educação, na implementação de projetos e programas na escola pública, estabelece estratégias de monitoramento e de premiação, visando ao alto desempenho das pessoas e das instituições. Nesse contexto, são atribuídas novas responsabilidades aos profissionais da escola, requerendo novas competências e atuação com eficiência, bem como se instauram, no espaço público, práticas competitivas, em um intenso processo de responsabilização pelos resultados.

#### *4.1.2 A proposta do SGI para a Escola Pública*

A tendência empresarial de integrar sistemas de gestão pode ser percebida nas estratégias implantadas por empresas de todo país. Nos sítios de assessoria empresarial, por exemplo, utiliza-se amplamente a denominação Sistema de Gestão Integrada, considerado como

[...] a combinação de processos, procedimentos e práticas adotadas por uma organização, para implementar suas políticas e atingir seus objetivos de forma mais eficiente do que por meio de múltiplos sistemas de gestão. Direcionado para processos é a gestão que permite integrar de forma mais eficiente, nas operações do dia-a-dia das empresas, os aspectos e objetivos da qualidade, do desempenho ambiental, da segurança e saúde ocupacional e da responsabilidade social (QUALÍNTER, 2007).

No documento do ACOM-Centro de Capacitação em Gestão Pública<sup>32</sup>, Müller (2004) explica que

O Sistema Integrado de Gestão Empresarial (Enterprise Resource Planning - ERP) já é utilizado por diversas corporações de grande porte. É um instrumento muito eficaz para integrar várias áreas de uma organização, aumentando a confiabilidade e a produtividade. Setores como compras, marketing, produção, logística, contabilidade, escrita fiscal, recursos humanos, entre outros, podem trabalhar de forma integrada. Desse modo, a organização como um todo pode alcançar melhores resultados, índices de eficiência e credibilidade maior, qualidade no atendimento. Tudo isso com custos menores, elevação na lucratividade e um relacionamento muito melhor entre os cliente internos, externos e fornecedores (MÜLLER, 2004, p. 8)

---

<sup>32</sup> “Empresa focada no planejamento, produção e realização de cursos de capacitação para prefeituras, câmaras, associações, ONGS e outras organizações, atuando no estado da Bahia, com o objetivo de elevar os níveis de eficiência e eficácia da gestão local” (Cf. Sítio ACOM).

O Sistema de Gestão Integrado (SGI), na Educação, também parte da justificativa de alcançar melhores resultados, com focos em eficiência, eficácia e produtividade. Conforme um conceito geral, o SGI implementado nas escolas é definido como “um modelo gerencial que orquestra esforços de todos os que trabalham ou estudam num sistema público de ensino, visando ao alto desempenho do aluno” (FUNDAÇÃO PITÁGORAS, s. d).

Barros (2011), referindo-se ao SGI e à experiência ocorrida na rede pública de São José dos Campos (SP), explica que a Secretaria Municipal de Educação instituiu, em outubro de 2002, um novo sistema de administração com o propósito de alcançar a meta de uma gestão eficiente, que proporcionasse educação de qualidade a todos os alunos. A linha mestra do SGI, conforme o autor,

parte de um princípio hoje muito conhecido no mundo corporativo: o alinhamento de metas nos diferentes planos hierárquicos - no caso da rede, traduzidos por secretaria, escolas, professores e alunos. Como nos planos de ação empresariais, foram estabelecidas missão, visão, metas, medidas e estratégias (BARROS, 2011, p. 2).

As formulações doutrinárias e as orientações práticas para a implementação do SGI encontram-se sistematizadas nas 20 jornadas que compõem o processo de formação dos responsáveis por sua implementação nos sistemas e escolas. Como é previsto um prazo de dois anos para implementação do Sistema, a cada um desses anos, seriam desenvolvidas 10 Jornadas. O SIGA: Soluções Integradas de Gestão Avançada é a “forma de entrega”<sup>33</sup> do SGI. Conforme explicado no SIGA, geralmente uma empresa, diretamente ou através de uma fundação, contrata a Fundação Pitágoras para levar o SGI, através do SIGA, a uma rede municipal de ensino.

Para a elaboração do presente capítulo, valemo-nos dos textos sobre o SGI disponíveis no sítio da Fundação Pitágoras, elaborados por Hélio Gomes<sup>34</sup>, superintendente da fundação, dentre os quais, destacamos, mais especificamente: “Visão Panorâmica ou SGI Compacto”; “Resultados do Desempenho organizacional”; “O

---

<sup>33</sup> SIGA “é um sistema de implantação e transferência da tecnologia do SGI. Não é um curso, é um conjunto de dinâmicas do tipo ‘mão na massa’ para formar facilitadores locais do SGI” (SIGA. Cf. FUNDAÇÃO PITÁGORAS)

<sup>34</sup> Hélio Gomes é “Superintendente Executivo da Fundação Pitágoras. Professor. Autor da Metodologia do Sistema de Gestão Integrado (SGI) e Soluções Integradas de Gestão Avançada (SIGA). Autor de diversos livros sobre gestão e qualidade, no Brasil e nos Estados Unidos. Conferencista internacional” (Cf. sítio FUNDAÇÃO PITÁGORAS).



planejamento Estratégico e o Dirigente Escolar; “Informação e Análise: o Centro Nervoso da Gestão”; “Liderança e Mudança Organizacional”; “Foco no Aluno e nas Partes Interessadas”; “Categoria 6: gestão de Processos”. Trata-se de textos que fazem parte também do material encaminhado para a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campina Grande e que foram publicados, originalmente, na “Revista Linha Direta – Educação por Escrito”.

A principal contribuição do SGI, apontada no texto “Visão panorâmica do SGI” – parte do material intitulado “SGI Compacto”, trabalhado nas formações –, é: “disponibilizar uma forma de trabalhar sistêmica, não-fragmentada, que alinha esforços de todas as partes interessadas no alto desempenho dos alunos, fazendo com que todos joguem energia nos mesmos objetivos e falem a mesma língua” (GOMES, s. d, p. 3).

Conforme exposto no texto, o SGI enfatiza o alto desempenho do aluno e salienta que o sistema a ser implementado não se trata de trabalhar mais, complementando que precisamos é “trabalhar melhor”. O objetivo é, então, “transformar uma escola, ou rede de escolas, num sistema de alto desempenho” (GOMES, s. d, p.4).

Nos conceitos iniciais do SGI, já podemos perceber princípios gerenciais, tendo como base a atuação eficiente, dos profissionais da escola para a transformação do espaço público, em conformidade com as estratégias da proposta gerencial de gestão.

O SGI, conforme a Fundação Pitágoras, é desenvolvido considerando sete categorias, a saber: liderança, planejamento estratégico; foco no aluno e nas partes interessadas<sup>35</sup>; informação e análise; foco nos recursos humanos; gestão de processos e resultados de desempenho. Seus três conceitos chaves são: integração, alinhamento, desdobramento. Defende-se, então, no SGI, a integração (harmonia) entre os sistemas e processos para alcançar metas, todos em uma mesma direção (alinhamento), desdobrando as metas para todas as áreas aplicáveis da organização.

De acordo com o texto “SGI Compacto”, é necessária uma estreita **integração** entre quatro sistemas de apoio que, por sua vez, precisam estar **alinhados**: SME-->Escola-->Classe-->aprendizagem (aluno). O papel do diretor, nesse processo, para alinhar o trabalho individual de todos os que trabalham na escola deve “explicitar,

---

<sup>35</sup> “A expressão ‘partes interessadas’ refere-se a todos os grupos que são ou podem vir a ser afetados pelas ações e pelo sucesso de uma organização... Numa escola são: pais, organizações mantenedoras; professores e funcionários; conselhos diretivos; empregadores locais; outras escolas; contribuintes (no caso da escola pública); entidades financiadoras; comunidade” (GOMES, s. d, p. 1).

explicar, divulgar e utilizar regularmente os elementos estratégicos: finalidade, missão & visão; metas & medidas; estratégias referenciais e valores” (GOMES, s. d, p. 6).

Para implementação do SGI nas redes municipais, conforme o SIGA, são formadas Equipes de Liderança (E. L) da Secretaria e da escola. A Equipe de Liderança da Secretaria é formada por quatro líderes e a Equipe de Liderança da Escola, por dois líderes, um deles, o principal, é o gestor e, o outro, o supervisor educacional.

Na explicitação sobre a liderança, o texto do SIGA, Soluções Integradas de Gestão Avançada, expõe as premissas para a formação de grupos pelo SIGA, dentre as quais: “uma das lideranças é sempre o Secretário de Educação/diretor da escola; Nenhuma escola pode ter apenas um facilitador, mas pode ter mais de dois<sup>36</sup>; um professor pode ocupar uma das vagas da escola, mas não no lugar de uma liderança” (SIGA, s. d, p. 15).

Ressaltando o papel do diretor e da Equipe de Liderança (E. L.) da escola, o referido documento “SGI Compacto” enfatiza que esses sujeitos devem fazer, da integração dos quatro sistemas, seu plano. “Essa é outra tarefa indelegável – os professores, individualmente, e muito menos os alunos, não têm a prerrogativa de comandar essa integração” (GOMES, s, d, p. 8).

Ao pensarmos estratégias para uma escola pública com qualidade social, consideramos fundamentais os princípios de gestão democrática, sendo a participação considerada pelo poder decisório por parte de todos da instituição. O que podemos, perceber, já de início, pela proposta do SGI, é que sua proposta indica práticas que são opostas ao processo de democratização da escola pública. Especialmente, por já estabelecer a participação de líderes e limitar a participação dos demais da escola no processo de discussão da proposta que se pretende implementar. O professor, por exemplo, não podendo ser liderança no âmbito da gestão escolar, é condicionado, nesse processo, a executar o que é pensando e discutido pelo grupo restrito de líderes.

O texto “Liderança e mudança organizacional”, apresenta que, no SGI, o foco da participação é na liderança. Conforme é justificado,

um motivo desse destaque da liderança é a força do exemplo do líder no processo de mudança e de sua manutenção. Numa situação de mudança, acontecem duas coisas: alguns aderem, alguns não aderem. Dentre os que aderem, alguns o fazem pela lógica da proposta, outros

---

<sup>36</sup> No documento “SIGA”, definem-se as lideranças como Secretaria; diretoras, coordenadoras e supervisoras.

pela identificação emocional com a proposta. A maioria dos que aderem, no entanto, o fazem por uma disciplina funcional: é assim que vamos trabalhar de agora em diante, e eu vou entrar honestamente nessa. [...] **o líder pode influenciar essa maioria de ‘disciplinados’**, se exercer o tipo certo de liderança: mostrando publicamente seu compromisso com a mudança. Não basta o líder falar sobre as mudanças; falar é pouco para se conseguir a adesão das pessoas. Os “disciplinados”, na verdade, estão dando um voto de confiança à liderança, e o mínimo que esperam é ver os líderes provando do seu próprio remédio (GOMES, s. d, p. 1, negrito desta citação).

Além de justificar a importância do líder, o texto supramencionado, também, apresenta várias lições para a Equipe de Liderança, tais como: “Em vez de falar, faça”; “Ajudando a ficha a cair”; “Seja visto ostensivamente como modelo”; “Conduza o processo de mudança com determinação”, dentre outros. Em uma das lições, há uma ênfase no papel “nobre” do líder, assim explicitado:

[...] o papel nobre da liderança não é “tocar” as operações internas, fazendo micro-gestão, como quem “enxuga gelo”. É pensar e agir “no atacado”, vendo a escola como um todo, puxando-a (não “empurrando-a”) para o cumprimento de sua missão e visão. Para dar conta disso, os líderes devem gastar uma boa parte de seu tempo se comunicando com o mundo exterior – comunidade, empregadores locais, etc.– olhando para dentro com a visão de fora. Isso vai tornar a escola sempre atualizada com as novas necessidades de importantes partes interessadas, além de trazer até a escola a percepção do mundo exterior, mais isenta e menos embaçada do que a de quem está com a mão na massa (GOMES, s. d, p. 4, aspas do original).

Como podemos perceber nessa citação, o líder tem que fazer cumprir a visão e missão da escola em uma dinâmica que inclui busca de soluções fora da escola. Nesse processo, não se destaca a participação dos envolvidos mais diretos no contexto escolar, pelo contrário, os líderes devem “puxar” a escola, que, em outras palavras, implica também “puxar” os profissionais que nela atuam, mas gastando uma boa parte do tempo com o “mundo exterior” que, em nossa compreensão, implica dizer que os líderes não devem gastar muito tempo com os processos no interior da instituição escolar.

Ainda no referido material “Liderança e mudança organizacional”, são destacados os papéis do líder, quais sejam:

**Visionário:** definindo o futuro da organização e direcionando-a até chegar lá;  
**estrategista:** ocupando-se das grandes estratégias ( o “atacado”) que levarão a organização a atingir sua missão/visão;

**comunicador:** fazendo a ponte entre organização e o ambiente externo (novas necessidades, responsabilidade social, parcerias);

**articulador:** promovendo o trabalho cooperativo entre as partes interessadas no sucesso dos alunos (times, clima organizacional, parcerias internas);

**facilitador:** ajudando as pessoas a usarem as novas práticas; na verdade, dando o exemplo de que também ele domina as práticas cujo uso está incentivando;

**‘empoderador’:** levando a prática de responsabilidade clara com autoridade aos níveis funcionais mais baixos possíveis;

**incentivador:** levando as pessoas a crescerem continuamente, a desenvolverem seu potencial;

**inovador:** promovendo a cultura do melhoramento contínuo e da busca de inovações (GOMES, s. d, p. 1, grifos do autor).

Como podemos perceber, todas essas atribuições ao líder redimensionam a participação dos outros profissionais envolvidos no processo, porquanto quem define o futuro da organização? O líder, o visionário. Quem leva a organização a atingir sua missão e visão? O líder, o estrategista. Quem decide sobre a melhor forma de atender as necessidades da organização? O líder, o comunicador. Quem decide como deve ocorrer o trabalho cooperativo? O líder, o articulador. Quem tem o poder de ajudar as pessoas a usarem novas práticas ou, em outras palavras, determinar ações das pessoas? O líder, o facilitador. Quem tem o poder de definir responsabilidades? O líder, o “empoderador”. Quem tem o poder de fazer as pessoas crescerem e desenvolverem seus potenciais? O líder, o incentivador. Quem tem o poder de “promover a cultura do melhoramento contínuo e da busca de inovações”? O líder, o inovador.

Uma das ações na implementação do SGI que podem ser identificadas no âmbito do gerencialismo, refere-se ao empoderamento (*empowerment*). O líder atribui responsabilidades aos demais envolvidos no contexto da escola, os quais devem assumir o compromisso com os resultados da instituição, conforme os encaminhamentos desse modelo de gestão.

No item “Comprometimento visível da liderança”, do texto “Visão panorâmica do SGI ou SGI Compacto”<sup>37</sup>, destaca-se que o papel do líder, na transformação da escola em sistema de alto desempenho, “é servir de modelo, comprometendo-se, pessoal e visivelmente, com as mudanças. A equipe tem de ser a mudança que quer ver nos outros. Este é o estilo de liderança por trás das grandes transformações” (GOMES, s. d,

---

<sup>37</sup> Mantendo o mesmo conteúdo, o texto exposto no sítio da Fundação Pitágoras é denominado “Visão Panorâmica do SGI” e, no manual entregue aos gestores, é denominado “SGI Compacto”.

p. 9, grifos do autor). Esse comprometimento, conforme reforçado, tem impacto na adesão das pessoas, as quais são classificadas, no SGI, em três tipos:

**Os emotivos:** aderem pela *identificação* emocional com a mudança (seus resultados ou processos); **Os lógicos:** aderem intelectualmente, pela consistência “cartesiana” da mudança proposta; e **Os disciplinados:** aderem por ser a “regra do jogo”, por lealdade funcional, por ser o que se espera deles (p. 9, grifos do autor).

O comprometimento da Equipe de Liderança, conforme é destacado, tem apelo certo para o grupo de disciplinados, o qual, de acordo com o manual, é um grupo numeroso e que “sabe distinguir a ‘vida real’ — aquilo que o diretor faz — do ‘faz de conta’, aquilo que é dito mas não está valendo. Os ‘disciplinados’ são exigentes: seguem os ‘passos’ do líder, não fazem leitura labial” (GOMES, s. d, p. 10, grifos do autor).

Nessa exaltação do líder, o diretor da escola exerce papel determinante no processo. Assumindo a responsabilidade de repassar, para os demais, as informações do SGI, o gestor escolar acaba por determinar as formas de participação, uma vez que suas ações parte de um apanhado de missões e lições, a serem seguidas, para inserir todos os profissionais na implementação, buscando, também, atender às exigências do curso de formação.

O líder, no SGI, tem que dar exemplo, com ações visíveis. Essas ações visíveis da Equipe de Liderança consistem em:

- Usar a missão e visão da escola para definir prioridades e tomar decisões;
- Utilizar, na condução do seu trabalho, as práticas, sistemas e processos que a escola estiver implantando;
- Envolver-se pessoalmente na identificação de expectativas e necessidades das partes interessadas;
- Comunicar os resultados das metas da escola a professores, funcionários, pais e comunidade;
- Atuar como facilitador de algumas das novas práticas;
- Participar pessoalmente do reconhecimento às pessoas com contribuições excepcionais às metas da escola (GOMES, s. d, p. 10).

Ainda consideramos relevante destacar alguns conceitos de uma das metáforas utilizadas na segunda jornada, como elemento de reflexão. Na implementação do SGI na escola, a Equipe de Liderança foi orientada para trabalhar a metáfora da mudança,

intitulada “Pioneiros e Colonos”. Dessa maneira, no item “Liderança e mudança organizacional”, também exposto no manual de lições do documento encaminhado à Secretaria, alerta-se aos líderes:

**9ª lição:** Não espere sincronia no processo de mudança. As pessoas e organizações têm ritmos diferentes. Algumas pessoas (os ‘pioneiros’) saem na frente, os ‘colonos’ vêm logo atrás, e, quando já não tem mais graça, aparece a turma do asfalto. Isso sem contar aqueles que, em última análise, nunca mudam. Como lidar com essa situação, em que grupos distintos sobem no ‘caminhão de mudanças’ em momentos diferentes? Invista nos ‘colonos’, dando-lhes apoio incondicional. Não gaste seu tempo com os retardatários – a não ser quando *pedirem* ajuda (GOMES, s. d, p. 7, destaques do original).

Essa metáfora, utilizada como motivação para “incluir” os professores no processo, pretende deixar todos com a sensação de que devem “aceitar” o SGI, afinal ninguém vai querer fazer parte da “turma do asfalto” ou do grupo dos “blindados”<sup>38</sup>. Desse modo, quem não se envolver na implementação do SGI, poderá ser considerado acomodado, resistente a mudanças, mal visto pela Equipe de Liderança e pelos demais participantes do processo. Será, sobretudo, aquele ou aquela que não quer ter mais responsabilidade. Nesse sentido, o SGI, através de seus líderes, conduz os profissionais atuantes na escola a enxergarem o projeto como sendo o melhor para instituição e reforça a ideia, principalmente, de que ninguém deverá contrapor-se ao processo de sua implementação.

O SGI, no texto “Informação e Análise: o centro nervoso da gestão”, aponta a importância dos números, com afirmações tais como: “medir é começar a melhorar”; “Os números são imparciais, precisos, não mentem jamais”; “Os números, com efeito, podem revelar a verdade crua sobre um desempenho que antes era apenas suspeitado, ou até despercebido[...]. Os números podem revelar farsas, realidades maquiadas, vulnerabilidades setoriais [...]” (GOMES, s. d, p. 5).

Ao analisarmos as afirmações no trecho supracitado, compreendemos, pelo contrário, que a ênfase nos aspectos quantitativos e sua superficialidade, a medição da qualidade através dos números, em vez de “revelar farsas”, podem não expressar o que se vivencia na realidade.

Com base nessas análises, pode-se, ainda, acrescentar que as práticas do SGI remetem à pedagogia tecnicista, ressaltada por Saviani (2002), a qual, inspirada nos

---

<sup>38</sup> Termo utilizado, no SGI, para denominar os que apresentam resistências a inovações.

princípios de neutralidade, eficiência e produtividade, consiste em uma reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Ou, mais especificamente, ao neotecnicismo.

Na pedagogia tecnicista era primordial operacionalizar os objetivos e, pelo menos, em certos aspectos, mecanizar os processos. Com isso, tem-se “a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados as quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplina e práticas pedagógicas” (SAVIANI 2002, p. 12).

Conforme o autor, o objetivo tecnicista na década de 1970, era perseguido sob a iniciativa, controle e direção do Estado. Na década de 1990, “assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público” (SAVIANI, 2010, p. 438). Na perspectiva neotecnicista, há uma redefinição do papel do Estado e das escolas. Saviani (2010) ressalta que em vez da uniformização e do rígido controle do processo, há uma flexibilização.

Na implementação do Sistema de Gestão Integrado em escolas públicas, os conceitos do Sistema, com foco no desempenho do aluno, estudados pelos líderes, são repassados para os demais profissionais da instituição escolar, com orientações, especialmente, para elaboração de gráficos para exposição dos resultados. Assim, como no âmbito do neotecniscismo, percebemos que o controle decisivo do processo, conforme analisa Saviani (2010), é deslocado do processo para os resultados, os quais serão avaliados na busca de garantir eficiência e produtividade.

No SGI, o foco nos resultados fica explícito, por sua vez, no texto “Gestão de processos”. Dentre as lições listadas, determina-se ao líder que:

8ª lição: Comece a criar ou melhorar processos com o **fim** em mente. Quando for planejar ou melhorar um sistema/processo, invista mais tempo em clarear, desde o início, o quê você vai ter, se o seu plano de ação for bem sucedido. **Não se preocupe com os detalhes (o como)**, nem em dominar antecipadamente todos os componentes do sistema; mas desenvolva o conceito, a ideia central (GOMES, s. d, p. 4, negrito nosso, grifos do autor).

O SGI, ao abordar a qualidade, destaca que a Educação brasileira fica devendo muito na avaliação do desempenho pelos testes padronizados, como SAEB e o ENEM. Necessitando, assim, de uma “revolução”. Conforme explícito no “SGI Compacto”,

A batalha da qualidade é mais complexa. A trincheira é a sala de aula, mas o alto desempenho para todos os alunos é um esforço orquestrado de muita gente, da equipe da Secretaria de Educação a cada aluno individualmente. Sem a orquestração, o resultado “desafina” (GOMES, s. d, p. 1, grifos do autor).

Os “suspeitos” pelo baixo desempenho nos testes padronizados, conforme destaca Gomes, seriam: “infra-estrutura das escolas; inclusão de alunos carentes; formação dos professores; falta de envolvimento dos pais; currículos desatualizados; desinteresse dos alunos e indisciplina” (GOMES, s. d, p. 2).

A esse respeito, apresenta duas conclusões: a primeira, de que “não há uma coisa única, um elemento isolado que, se trabalhado bem, reverterá a questão do ensino de qualidade para todos” (Ibidem, p. 2). Todos os elementos dos sistemas, conforme destacado, têm de estar energizados, harmonicamente, para que o sistema funcione bem. A segunda conclusão é a de que não haverá resultado diferente, fazendo as mesmas coisas e do mesmo jeito, é preciso trabalhar melhor (GOMES, s. d, p. 2). É sob tal argumentação que o autor defende a necessidade de “atacar sistematicamente” a educação de qualidade, por meio da gestão, estratégia sugerida para alcançar esse fim.

No item “Gestão integrando todos os esforços” do SGI Compacto, o autor aborda vários aspectos relacionados à qualidade e ao desempenho, afirmando que os altos níveis de aprendizagem são expectativas de todos e a qualidade da educação não é trabalho só do professor; todos os sistemas devem estar focalizados nos altos níveis de desempenho; não basta apenas fornecer recursos; SME, Escola, Classe e Aprendizagem (os quatro sistemas) devem estar alinhados com a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, defende a necessidade de “implementar um modelo de gestão que integre as visões, missões, valores, finalidade, metas, medidas, estratégias, práticas e procedimentos dos 4 sistemas” (GOMES, s. d, p. 3).

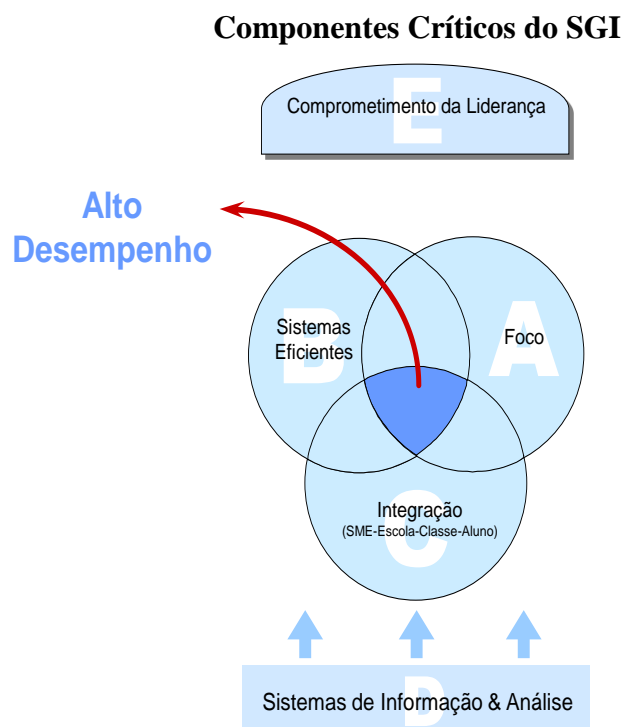
Conforme explicação sobre a missão de cada sistema, no SGI, define-se que o sistema SME, com a equipe de liderança da SME, apoia as escolas; a escola, com sua Equipe de Liderança (no caso da rede municipal de Campina Grande, Gestora e supervisora), apoia as classes; a classe, com a liderança do professor, apoia a aprendizagem e a aprendizagem tem a liderança do próprio aluno.

Como podemos perceber nessa explicitação, o papel do professor, enquanto líder, fica mais restrito à sala de aula, o que colide, frontalmente, com a concepção



democrática, segundo a qual, o professor também deve participar da gestão da escola com um todo.

Sobre a “articulação dos sistemas”, o manual explicita que cada sistema deve articular cinco elementos críticos: sistemas de informação e análise; integração (SME-Escola – Classe – Aluno); sistemas eficientes; foco; e comprometimento da liderança, conforme podemos visualizar no esquema a seguir:



**Ilustração 1-** Articulação dos Sistemas (In: Visão Panorâmica do SGI)

No item “Implantando o SGI na escola” do texto “Visão Panorâmica do SGI Compacto”, o autor esclarece a importância da definição e divulgação do foco, considerada tarefa indelegável da Equipe de Liderança da escola e com forte impacto no desempenho do aluno. Um foco de “alta resolução”, conforme destaca, aumenta as chances do trabalho das pessoas se alinhar na mesma direção da instituição escolar. Esse alinhamento “é o passo **inicial** para transformar a escola num sistema educacional de alto desempenho” (GOMES, s. d, p. 6, grifo do autor).

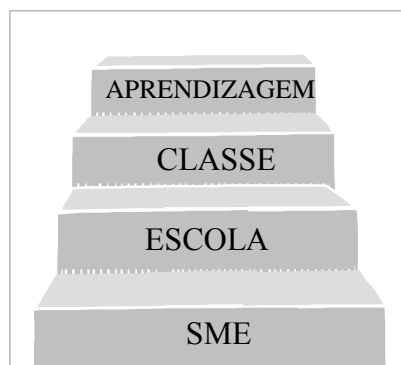
Sob tal perspectiva, o texto “Visão Panorâmica do SGI” pontua várias ações que a Equipe de Liderança pode colocar em curso para promover o melhoramento contínuo

e a busca de inovações. Nesse processo, o líder deve estar atento às novas práticas. Dentre as ações, definidas como “Sistemas eficientes”, destaca-se no texto:

Identificação de ‘melhores práticas’, dentro e fora do setor educacional (não reinventar a roda, mas conhecer a melhor, e usá-la);  
Prevalência de ‘sistemas’ (= processos proativos, regulares de trabalho), sobre ações aleatórias, episódicas e reativas;  
Compartilhamento de processos: disseminação e consenso das ‘melhores práticas’, descrição por escrito, uso compartilhado, atualização e melhoramento;  
Incentivo ao trabalho cooperativo de times de profissionais da escola;  
Uso de métodos que promovem o melhoramento contínuo;  
Garantia de condução eficiente das novas práticas, através de educação & treinamento específicos. (GOMES, s. d p. 7, grifos do autor).

A Equipe de Liderança, conforme explicitado Visão Panorâmica do SGI, “exerce o papel importante de ‘campeões’ do melhoramento” e se o diretor não segurar essa bandeira, ninguém vai fazer isso por ele (GOMES, s. d, p. 7).

No que diz respeito à integração, destaca-se no SGI que "os quatro sistemas SME–escola–classe–aluno têm de jogar de forma alinhada, cada um dando suporte ao outro, formando uma ‘escada’ do alto desempenho” (Ibidem, p. 7), como podemos visualizar na ilustração abaixo:



**Ilustração 2-** Escada do alto desempenho (In: Visão Panorâmica do SGI)

Os elementos dessa integração entre os sistemas, elencados no SGI Compacto (GOMES, s. d), são: desdobramento de metas; uso de medidas comuns (definidas inicialmente pela SME); Plano de Melhoramento da Escola, trazendo as metas da escola e as contribuições da Equipe de Liderança para seu alcance; planos de ação pessoais, pelos quais os professores, funcionários e alunos alinham suas ações e fazem seus planos de melhoramento nas suas respectivas metas; uso de práticas comuns: checagens de sistemas, gráficos de progresso das metas, missão, etc. E, como resultado,

o desdobramento: “(1) pelas escolas, das metas & medidas da SME; (2) pelas classes, das metas & medidas da escola; e (3) pelo aluno, individualmente, das metas & medidas de sua classe” (GOMES, s. d, p. 8).

Os sistemas de Informação e Análise são, conforme destacados, “o centro nervoso da gestão”, que permitem, à escola, medir aspectos críticos e fazer melhoramentos. Nesse sentido, conforme pontuado no SGI Compacto, deve haver sistemas para:

Identificar as necessidades e expectativas das partes interessadas (alunos, pais, professores, funcionários, empregadores, comunidade em geral);  
 Conhecer os níveis de satisfação/insatisfação das partes interessadas, com o trabalho da escola;  
 Avaliar os níveis de aprendizagem dos alunos, especialmente em testes padronizados, externos às classes;  
 Monitorar o progresso das metas da escola;  
 Identificar oportunidades de melhoramento (GOMES, s. d, p. 9).

A proposta do modelo gerencial para a escola pública, também pode ser observada nos textos de fundamentação do SGI, como, por exemplo, quando trata do desempenho operacional. O texto intitulado “O planejamento estratégico e o Dirigente escolar” destaca que:

O melhoramento do desempenho operacional contribui para o aumento da produtividade e da eficiência geral, de curto e longo prazos, da organização. Construir uma capacidade operacional – incluindo proatividade, agilidade e flexibilidade – representa um investimento para colocar a organização no melhor de sua “forma física” (GOMES, s. d, p. 7).

O SGI na Educação indica, ainda, processos pautados na “qualidade total”<sup>39</sup>. O conceito de qualidade total, segundo Saviani (2010, p. 440), expressa-se sobre dois vetores: o primeiro, relacionado à ‘satisfação total do cliente’; e o segundo vetor, a uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo, ou seja, à captura, para o capital, da subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, conforme

---

<sup>39</sup>“O conceito de ‘qualidade total’ está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando atender à necessidade do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos do mercado altamente exigentes” (SAVIANI, 2010, p. 440).

analisa o autor, “qualidade total” significa conduzir os trabalhadores a “vestir a camisa da empresa”. Nesse sentido,

sob a égide da ‘qualidade total’, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que este produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do ‘método de qualidade total’, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja, na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (SAVIANI, 2010, p. 440).

O conteúdo teórico do SGI, em meio a um processo que busca promover mudanças no espaço público, com adoção de novas estratégias de participação, enfatiza: práticas individualistas; dinâmicas de responsabilização; incentivos às parcerias, tendo como referência o setor privado; verificação de melhores práticas; formação para aquisição de múltiplas competências; fiscalização e controle social do cidadão; novos mecanismos de gestão e de avaliação centrados no resultado; hierarquização do trabalho na escola; diferenciação de poder entre líderes e liderados.

O Sistema de Gestão Integrado, portanto, deixa bem evidente sua proposta gerencial para escola pública. Vislumbramos, nos textos do SGI, o modelo gerencial de gestão que, sobretudo, ganha efetividade por meio das ações desenvolvidas na instituição escolar. Nesse Sistema, os indivíduos, inseridos no contexto das parcerias público-privadas, assimilam a lógica empresarial e corroboram as ideias gerencialistas, perdendo de vista a coletividade na discussão sobre os rumos da escola. O que prevalece, nesse modelo, é um distanciamento entre os que pensam e os que executam, havendo, nesse sentido, uma concentração de poder nas mãos daqueles que são intitulados líderes e uma conformação dos considerados “disciplinados”.

## CAPÍTULO V

### O SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADO NA ESCOLA:

#### DO TEXTO ÀS AÇÕES EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

##### **5.1 O SGI na Rede Pública:** o Processo de Implementação nas Escolas Municipais de Campina Grande

Para compreendermos o processo de implementação do SGI em escolas municipais de Campina Grande, desenvolvemos nossa discussão a partir: 1) da análise das entrevistas com gestoras de 04 (quatro) escolas, das 12 que participaram da implementação na rede pública municipal de Campina Grande; 2) e da análise dos questionários aplicados com os professores dessas quatro escolas.

A escolha dessas escolas, conforme já detalhamos na metodologia, partiu dos critérios de maior avanço e pouco avanço na implementação do SGI na escola pública, considerando a avaliação da Secretaria Municipal de Educação. Portanto, fazendo parte de nossa pesquisa, duas escolas das que tiveram Maior avanço, as quais denominamos (EMA1 e EMA2) e escolas de Poucos Avanços (EPA1 e EPA2).

Nesse sentido, o texto segue organizado em três momentos: no primeiro, descrevemos questões gerais sobre o processo de implementação na escola e sobre o documento do SGI, já incluindo tanto dados do questionário quanto das entrevistas. No segundo momento, sistematizamos e relacionamos os dados referentes aos aspectos positivos e negativos na implementação do SGI, sob a ótica das gestoras e dos professores. E, no último, considerando as categorias: flexibilização e participação, avaliação, alinhamento e responsabilização; discutiremos o processo de implementação do SGI na escola, a partir das falas das gestoras, as quais tiveram acesso aos fundamentos teóricos do SGI.

O processo inicial de implementação do SGI compreendeu, no âmbito da rede municipal de ensino, a formação da Equipe de Liderança (gestores, supervisores e representantes da Secretaria de Educação) para estudo do SGI. E, no contexto mais específico da escola, a divulgação do que foi sistematizado pela equipe de liderança, a partir do curso de formação. Tal divulgação contou especialmente, com a exposição de

cartazes, elaboração e exposição de missões, metas, gráficos de desempenho, dentre outros, além de um processo de convencimento da comunidade escolar, pela equipe de liderança da escola, para participação no processo.

Essa divulgação cumpre as orientações contidas nos textos de fundamentação do SGI, expressas em termos como: “Exagere na divulgação”, “Gaste tempo com quem quer mudar”, **“Os líderes precisam ter algum antídoto para suavizar sua obrigação de ter de interferir em modelos mentais e práticas de outras pessoas”**, “Prepare-se para ter resistências [...]” (GOMES, s. d, p. 6, negrito desta citação).

Quanto a sua abrangência, a implementação do SGI na rede pública municipal de Campina Grande, de início, envolvia 14 escolas de ensino fundamental, das 157 (INEP/MEC, 2013)<sup>40</sup>, da rede pública municipal, cujas respectivas gestoras e supervisoras participaram do curso de formação ministrado por uma formadora de Minas Gerais, com o apoio do Instituto Alparagatas. Duas dessas escolas desistiram: uma, no início do processo, e outra, no decorrer, devido à conjuntura de eleição de gestores escolares, conforme representantes da Secretaria Municipal de Educação afirmaram. Assim, 12 escolas seguiram participando da implementação do SGI na rede pública municipal de Campina Grande, durante os anos de 2010 e 2011.

O curso de formação articulava, ao estudo do SGI pela equipe de liderança das escolas, a implementação de ações nas respectivas instituições. Tais ações deveriam ser implementadas como tarefas e elementos de avaliação, sob o monitoramento da formadora e da equipe de liderança da Secretaria, em um prazo predeterminado. Todas as gestoras que participaram desse curso, na área de gestão, tiveram como exigência, para título de especialista em Gestão Escolar, a produção de uma monografia, explicitando como o SGI foi implementado nas respectivas escolas. Essa titulação foi validada pelo Núcleo de Pós-graduação da Faculdade Pitágoras.

Conforme podemos identificar na fala de uma das gestoras das escolas de maior avanço, o cumprimento da tarefa de implementação, implicou o estudo, pela Equipe de Liderança da escola, dos textos do SGI, em horários extras, para sistematizar o que seria repassado aos professores, já que estes últimos não tiveram acesso ao documento para estudo. Conforme explica:

---

<sup>40</sup>Dados referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, de acordo com as informações preliminares do censo Escolar 2013.

À noite a gente sentava, analisava o documento, né? E daí trazia pras meninas de forma mais sintetizada porque ele é muito extenso e complexo, então a gente apenas trazia mais é... sintetizada e não trazendo assim: pronto! Nós vamos estudar esse documento com a equipe...Não! A gente estudava à noite, elaborava o que a gente precisava desenvolver aqui, no caso, um exemplo: missões. Então, a gente mostrava como era elaborada uma missão, né, os passos de elaboração da missão e daí mostrava as meninas, dava os exemplos e elas depois elaboravam e não aquela coisa assim de estudar. Muitos nem viram na realidade o documento porque a gente só sintetizava o que era necessário pra aplicar (GESTORA- EMA2, 2012).

Aliás, segundo explicitado nas entrevistas realizadas, durante todo o processo de formação – e concomitante à implementação do SGI –, as gestoras desempenharam esse papel de repassar o conteúdo dos manuais para professores e demais funcionários, como podemos observar nas falas a seguir transcritas.

**Gestora 1** A gente não trouxe pra cá.../se você me perguntar assim: seus professores tem conhecimento desse material? Não. Por quê? Porque nós não trazíamos de lá, porque aquilo era estudo nosso que estávamos fazendo a especialização. Então era/cabia a nós trabalhar com eles o que estava lá (EMA1)

**Gestora 2** - Inicialmente havia um trabalho coletivo, a gente lia, socializava os textos, discutia e daí depois juntava-se as equipes e toda unidade de trabalho. Então é... Inicialmente, a gente fazia um trabalho coletivo, depois cada unidade sentava pra discutir e traçar os processos e eu trazia pra aqui. Inicialmente, a gente tinha que mostrar como era o trabalho pra depois o professor ter a liberdade e independência de fazer sozinho, né? Porque o objetivo era esse, inicialmente, a gente trazia a referência como era (EMA2).

**Gestora 3** - A gente reuniu.../assim, a gente reuniu os professores, **passamos a proposta...**Os trabalhos sempre tinha uma parada, a gente sempre parava pra discutir com os professores porque o projeto que não tiver uma divulgação, se não tiver assim um coletivo com a escola a gente não caminha. Aí a gente reuniu os professores, reunia o pessoal de serviços gerais vigia, entendeu? [...] A gente organizava.../Primeiro a gente organizava as atividades pra levar pra o professor, a gente sintetizava, sabe? Pra levar pra o professor (EPA1).

**Gestora 4**- Nós recebíamos a formação lá, sentávamos pra poder é... planejar e repassávamos para o professor de acordo com as necessidades que é.../das atividades, né? Até porque a Secretaria proíbe que a escola pare. Até no passar pra o professor já era complicado (EPA2).

Em consonância com o informado pelas gestoras, a quase totalidade dos professores pesquisados (86,95%) informou não haver estudado os manuais do SGI, de modo que o conhecimento acerca do Sistema foi obtido por intermédio da gestora,

segundo declararam 52,17% dos sujeitos ou, para os demais, por intermédio da Equipe de Liderança – gestor, equipe técnica e equipe da secretaria. Sobre a forma como tomaram conhecimento, a maioria (82,60%) dos professores afirmou que tal conhecimento se deu por meio de reunião (ver APÊNDICE A).

Dos professores que afirmaram ter estudado alguns dos textos (os 13,05% restantes), um não lembra qual texto; o outro afirma que eram os textos preparados pela equipe que estava em formação e o terceiro destaca, enquanto documento, o “*Test drive* do professor e do aluno” (ver APÊNDICE A), que é apenas um dos vários manuais do SGI.

Em se tratando do outro aspecto, também abordado pelas gestoras, a definição das ações a serem desenvolvidas na escola, 100% dos professores apontaram que sua participação, predominantemente, restringiu-se à execução de tarefas. Desses, 13,05% acrescentaram, a esse item, a “sugestão de tarefas”; e 26,08%, a “discussão de propostas”. Quanto à periodicidade do processo de definição das ações, a maioria (52,17%) destacou que era mensal (ver APÊNDICE A).

Essas afirmações, portanto, ressaltam o estudo do documento apenas pelas equipes de liderança, as quais informaram, superficialmente, aos demais profissionais da escola. De acordo com as informações que mapeamos sobre o SGI, nos textos e em eventos relacionados ao projeto, podemos delinear como se efetiva o processo inicial de implementação: o SGI “integrando” a Secretaria de Educação e as escolas, que, no nosso entendimento, seria através da formação de gestores e supervisores; depois, o SGI chega a cada escola, através da respectiva Equipe de Liderança, para, em seguida, atingir a “classe”, na qual o professor será mais diretamente envolvido e “incluído” no processo, buscando atingir altos níveis de desempenho dos alunos.

Na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, a Secretaria de Educação, em parceria com os Institutos Camargo Correa e Alpargatas, promove cursos de formação para que gestores e supervisores implementem o projeto na escola, em um processo de transmissão de informações aos demais atores envolvidos no contexto escolar, “integrando” sistemas, conforme defendem, para alcançar o alto desempenho dos alunos.

Tais ações, desenvolvidas na implementação do SGI, mostram também, já de início, que não há uma preocupação de que todos da escola participem da discussão, do processo de tomada de decisões, uma vez que o projeto já está definido e o estudo do documento fica restrito ao pequeno grupo da Equipe de Liderança.



### ***5.1.1 A implementação do SGI, sob a ótica de professores e gestoras***

Os professores pesquisados, uma vez que não tiveram possibilidade de estudar o documento do SGI ou textos de fundamentação, puderam opinar, neste estudo, acerca do processo de implementação, sob a forma de pontos “positivos” e “negativos”. As gestoras, como tiveram oportunidade, exclusiva de estudar o material, explicitaram, além desses pontos, características do SGI, que nos permitiram uma análise mais conceitual, relacionando tais características a categorias básicas do Gerencialismo.

No que concerne à participação dos professores na implementação do SGI, 82,60% dos pesquisados informaram que “todos tiveram de participar” e apenas 17,40% afirmaram haver participado por adesão voluntária (Ver APÊNDICE A).

Ao apresentarmos, na sequência, a sistematização dos dados obtidos nos questionários aplicados a esses sujeitos, relacionamos suas afirmações às falas das gestoras nas entrevistas, também considerando o pertencimento a Escolas de Maior Avanço (EMA) e de Pouco Avanço (EPA).

As gestoras, especialmente as das duas escolas de Maior Avanço, na implementação do SGI, demonstraram certa empolgação pelo Sistema. Uma delas apresentou um discurso mais deslumbrado, por considerar que o SGI deu um “norte” as suas ações, atribuindo muitos processos vivenciados na escola à eficácia dessa proposta. A outra gestora da escola de maior avanço, embora satisfeita com os resultados do SGI na instituição, demonstrou preocupação em adaptar alguns processos à realidade da escola e certa tentativa de problematizar o caráter gerencial do SGI. As demais gestoras das duas escolas de Pouco Avanço fazem uma análise mais crítica. Embora reconhecendo o SGI como importante para escola, apontaram limitações, no que diz respeito, dentre outras: ao acompanhamento por parte da Secretaria de Educação; ao aspecto quantitativo da proposta; à integração da Equipe de Liderança dessas escolas; ao prazo curto para apresentação de dados; às resistências. Estes últimos dois pontos, cabe salientar, foram destacados pela maioria dos pesquisados das quatro escolas.

### 5.1.1.2 Pontos positivos do SGI, segundo Professores e Gestoras

Em uma apreensão mais global das respostas dos professores acerca dos pontos positivos<sup>41</sup> da implementação do SGI, percebemos uma confluência em torno de dois pares de processos, a saber: “organização e sistematização” e “acompanhamento e avaliação”. Nas duas escolas de maior avanço, ainda há um destaque à “interação da comunidade escolar” e, nas de menor avanço, ao “interesse dos alunos”. Em se tratando das gestoras, os pronunciamentos convergem para o “alinhamento”, o “envolvimento e responsabilidade de todos”, sendo, ainda, mencionado o “desdobramento”. Mais especificamente, passamos a detalhar os aspectos compreendidos nos pontos levantados, por escola.

Segundo os pontos positivos destacados pelos professores de uma das duas Escolas de Maior Avanço (EMA1), a **organização** refere-se ao registro das atividades realizadas. O **acompanhamento** e a **avaliação** compreendem: avaliação dos processos; acompanhamento sistemático da aprendizagem; demonstração dos resultados obtidos, através dos gráficos; comparação dos resultados da aprendizagem em cada bimestre; implantação de metas para o trabalho, coleta de resultados. A **interação da comunidade escolar** engloba: identificação de potencialidades na equipe; maior integração de todos da escola com um mesmo objetivo; participação e interação dos alunos; empenho dos alunos em realizar tarefas (ver APÊNDICE B). A gestora dessa escola (EMA1), ao falar sobre os pontos positivos, vai enfatizar o **alinhamento**, entendendo-o como

[...] você saber o que você vai fazer, o que você quer fazer e como você vai fazer. E não é uma ação que ali você tem uma bola que tá de frente da trave que você vai chutar e fazer um gol, não. É que vai aparecer problemas [sic] ali no meio, naquele percurso ali vai encontrar/porque você sabe [...] Agora **você fazer com que o outro pense como você, ou parecido com você, é um grande desafio**. Então, eu acredito que o positivo é isso, é o alinhamento. E o/a dificuldade é fazer com que as pessoas compreendam isso, que você não está fazendo porque você quer fazer algo a mais, você tá fazendo porque é necessário fazer para primeiro melhorar aquilo, né? (GESTORA-EMA1, 2012, grifo nosso).

---

<sup>41</sup> Cf. APÊNDICE B

Os pontos positivos, destacados pelos professores, remetem à organização do trabalho do professor e a interação na busca de um mesmo objetivo. Ao apontar que o SGI possibilita saber o quê e o como vai fazer, a gestora destaca o desafio, possivelmente, que a mesma enfrentou em fazer as pessoas pensarem como ela pensa. Essa abordagem também é destacada em um dos textos do SGI, “Liderança e mudança organizacional”, que já mencionamos, o qual explicita o papel do líder no sentido de interferir em mentalidades e práticas no cotidiano da escola.

Nos pontos positivos destacados pelas professoras da outra escola de maior avanço (EMA2), **organização e sistematização** dizem respeito à: organização e realização das ações; organização e sistematização dos projetos desenvolvidos; organização, sistematização do trabalho realizado em sala de aula; atividades sistematizadas; sistematização e organização do trabalho. Já a **interação da comunidade escolar** compreende: interação e sintonia entre professores; alunos mais responsáveis e desejosos em realizar propostas. E, por fim, o **acompanhamento e a avaliação** referem-se ao: acompanhamento da aprendizagem; período para alcançar metas; acompanhamento do desempenho feito pelo próprio aluno.

A gestora dessa escola, por sua vez, destacou como principal ponto positivo o **envolvimento de todos** que atuam na escola no processo de implementação do SGI, conforme explica:

[...]Todos os segmentos sala de aula, fora de sala de aula, gestão, técnico então assim... Isso aí foi o principal: as parcerias que a gente implementou aqui dentro, o envolvimento... porque na realidade todos estavam cientes, né, de todo esse processo, a transparência desse processo, que tudo a gente tinha que apresentar as discussões, né? A troca, tudo isso assim... foi importante (GESTORA- EMA2, 2012).

Nessa outra Escola de Maior Avanço, também percebemos os pontos positivos, ressaltados pelos docentes, mais diretamente relacionados à organização do trabalho do professor e à interação entre os envolvidos, em conformidade com a ênfase atribuída pela gestora.

Em uma das Escolas de Pouco Avanço (EPA1) – a que enfrentou problemas no processo de implementação, devido à saída das coordenadoras, segundo a afirmação da gestora –, as professoras consideraram que a implementação do SGI elevou o nível das turmas e o interesse dos alunos pelas atividades propostas. Ao destacarem os pontos positivos, aglutinam os dois pares referidos, sob a fórmula **acompanhamento**

**sistematizado**, que compreende, além da sistematização do acompanhamento do aluno e da evolução da aprendizagem, a “visualização por todos” dessa sistematização. Conforme entendemos, sistematizar, para essas professoras, significa, de fato, registrar, o que está de acordo com as orientações emanadas dos textos do SGI, relativas à elaboração e exposição, na escola, de gráficos de desempenho dos alunos.

A gestora dessa escola (EPA1), embora enfatizando as dificuldades enfrentadas no processo, destacou a contribuição do SGI porque percebeu interesse e responsabilidades, por parte dos envolvidos. Aspectos que, em sua fala, aparecem como decorrentes da cobrança que era exercida pela liderança da Secretaria de Educação e da escola, quando da implementação do programa. Como podemos constatar no excerto da sua entrevista, transcrito a seguir:

Sim... O que contribuiu... Foi assim... A gente viu assim é... o interesse dos professores, dos alunos, nas responsabilidades dos pais porque tinha aquela cobrança, entendeu? Os pais também sentiram, como eu coloquei, a diferença dos meninos, quer dizer seria muito importante, entendeu? Porque teve uma mudança, nesse sentido teve uma mudança. Foi assim teve uma roupagem nova na escola, sabe? Muito importante (GESTORA – EPA1, 2012).

Na segunda Escola de Pouco Avanço (EPA2) – a qual, segundo a gestora, também enfrentou problemas e dificuldades na implementação do sistema de gestão, devido ao período de reforma por qual passava a escola, e à falta de uma equipe técnico-pedagógica para encaminhar a proposta –, o foco das professoras na **organização e sistematização** compreende: sistematização das ideias; sistematização das atividades; sistematização e organização das ações; sistematização e organização na estrutura da organização pública. Quanto ao **acompanhamento e avaliação**, destacam: portfólio dos alunos e da escola; resultado através de gráficos; acompanhamento da aprendizagem dos alunos e averiguação de dados qualitativos e quantitativos; a forma de monitoramento das atividades; planejamento de ações para cumprir metas. Segundo informado por uma das respondentes, foi observado, na escola, o interesse, por parte dos alunos, nesses monitoramentos.

Em relação às demais escolas, os professores dessa escola (EPA2) acrescentam, aos pontos positivos, a sistematização das ideias e das ações, mas que também estão diretamente relacionados ao trabalho do professor. Além disso, foram mais

evidenciados, como pontos positivos, a avaliação e os mecanismos utilizados nesse processo, os quais estão mais relacionados ao resultado do desempenho dos alunos.

A gestora dessa escola (EPA2) destaca o **desdobramento** das metas, no trabalho do professor e **envolvimento de todos** no trabalho coletivo, como segue:

Olhe... positivo foi... professor aprendeu a fazer muita coisa no sentido de sistematizar é... foi válido a questão do desdobramento das metas porque se trabalha com metas né são metas prioritárias pra/prá escola desenvolver, então a partir do momento que os professores começaram a ver o desdobramento eles começaram a fortalecer, tanto é que a gente tem um projeto hoje de leitura e de escrita fortalecido pelo sistema de gestão, então isso foi positivo pra gente. É... A questão do trabalho coletivo que precisa ter foi muito bom também (GESTORA- EPA2, 2012)

Os pontos positivos do SGI, destacados pela gestora dessa escola (EPA2), também estão relacionados ao trabalho do professor. Nessa afirmação, a mesma ressalta a prática do professor desenvolvida em sala de aula, reforçando que, a partir desse sistema de gestão, o professor aprendeu muito no sentido de sistematizar.

Os termos utilizados, especialmente pelas gestoras, tais como monitoramento, desdobramento, metas, envolvimento, parcerias, são termos que estas se apropriaram do SGI e que também estão em consonância com a *accountability* (responsabilização). Podemos, ainda, perceber que as gestoras demonstraram-se ativas no cumprimento das exigências do projeto e do curso de formação, uma vez que suas ações, conforme relatadas, estavam em consonância com as prescrições no SGI, especialmente, no que diz respeito ao papel a ser assumido pelo líder e às ações necessárias para implementação do Sistema na escola. Tais aspectos tornam-se mais evidentes nos pontos negativos apontados pelas gestoras e professores pesquisados.

#### *5.1.1.3 Pontos negativos do SGI, segundo Professores e Gestoras*

Nos pontos negativos, destacados pelos professores, percebemos o foco na intensificação do trabalho, fato revelado ao explicitarem a insatisfação com o tempo e a quantidade de tarefas exigidas na implementação do SGI na escola.

A quantidade de trabalho e o tempo foram também apontados, pelas gestoras, embora com menor ênfase. Os pontos negativos de maior relevância, para elas, referem-

se às resistências, à falta de interesse dos professores, ao pouco envolvimento da Secretaria de Educação e à falta de integração da equipe técnica.

Em uma das Escolas de Maior Avanço (EMA1), as professoras destacaram, como pontos negativos: o **tempo e a quantidade de atividades**. Como podemos perceber nas expressões: sobrecarga de atividades burocráticas para o professor; muitas atividades; o professor precisa realizar todas as atividades dentro de um prazo, “muitas vezes ficávamos sufocadas e atordoadas com tantas informações”; o tempo para ser aplicada alguma tarefa; o tempo interferia nos conteúdos a serem trabalhados; a pressa por dados estatísticos (ver APÊNDICE C).

Outros pontos negativos referem-se à **forma como o SGI foi implementado na escola**, conforme afirmação das professoras (EMA1): dificuldades em contextualizar gráficos na Educação Infantil; a forma como o SGI foi implantado na escola “sem perguntar se o professor queria participar, ele era obrigado a participar”; a forma como o professor recebe as informações já pensadas por outrem; poucas informações e esclarecimentos (ver APÊNDICE C).

Nessas afirmações podemos perceber o descontentamento dos professores com a implementação e com a forma pela qual foram inseridos no processo. Além desses aspectos, a Educação Infantil também foi incluída nos processos de avaliação, conforme o objetivo central do SGI de atingir o “alto desempenho” do aluno. Tal inclusão gerou uma dificuldade, relatada por uma das docentes pesquisadas, no que diz respeito ao preenchimento dos gráficos, decorrente, conforme entendemos, da inconsistência entre a própria concepção de Educação Infantil – presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 de dezembro de 2009) e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) – e os mecanismos de avaliação propostos por esse modelo de gestão.

A gestora dessa mesma escola (EMA1), quando questionada sobre os pontos negativos, atribui a si mesma a responsabilidade pelas lacunas durante o processo de implementação. Conforme revela:

Pra falar a verdade o que eu boto de negativo, eu boto em mim mesma, porque foi a forma pela qual eu cheguei, tá entendendo? Por eu não compreender o processo. Então, por eu não compreender, eu passava errado e pegava o resultado errado, aí eu agonizava por estar errado e eu não sabia como agir. Então, pra isso acontecer, eu cheguei pra você e disse: olha chegou um sistema novo que a Secretaria

implantou e **nós vamos ter que fazer isso**. Nós não vamos ter que fazer isso! Pra primeiro você fazer e dar certo você tem que acreditar, gostar, porque se não... você não vai conseguir fazer[...]. (GESTORA-EMA1, 2012, grifo nosso).

Na outra Escola de Maior Avanço (EMA2), as professoras apontaram como principal ponto negativo **o tempo**, conforme podemos identificar nas respostas: tempo para confecção de material e para o professor estudar; tempo para realização do processo; tempo insuficiente para dedicação total nos trabalhos a serem realizados. Outro ponto negativo refere-se ao **processo**, sobre o qual uma das pesquisadas ressalta a “falta de atendimento para elaboração de gráficos e atividades”. Em tal escola, uma das professoras deixou a resposta em branco e a outra, que não participou do processo inicial de implementação, aponta, considerando sua vivência atual, que não encontrou pontos negativos (ver APÊNDICE C).

A gestora dessa escola (EMA2) descreve certa “harmonia” vivenciada pela equipe no desenvolvimento do projeto, focalizando os pontos negativos na falta de tempo, no pouco envolvimento da Secretaria de Educação e nas resistências do início do processo.

os negativos eu acho que foi o próprio... ao ser implantado eu acho que teria que ter uma... o que compete à secretaria eu acho que devia ter maior envolvimento, né? A gente teve o envolvimento da equipe que estava junto a gente, né, fazendo. Mas eu acho que eles deveriam assim dá até um apoio moral pra a gente assim é... enfrentar todos os desafios que a gente enfrentou aqui dentro e teve o os blindados, que foi a resistência e foi difícil também pra gente. [...] então assim...foi a resistência que a gente sentiu inicialmente depois assim... é a questão de tempo que eu sempre colocava lá que era necessário planejar... que isso também é um diferencial, entendeu? [...] Quando quer fazer um projeto, que senta pra discutir, que elabora em equipe né, que a gente ta vendo unidade no trabalho... a gente vê que o resultado é positivo, né? E é... isso é fundamental e a gente não tem muito tempo pra isso, professor não tem tempo, a gente precisa de tempo esse ano foi um ano assim muito atribulado, muito corrido, muito cheio...então daí houve essa necessidade de mais tempo pra planejar... (GESTORA – EMA2, 2012).

Em uma das Escolas de Pouco avanço (EPA1), as professoras apontaram, como pontos negativos, a falta de **tempo** e de **apoio** e a falta de **liberdade**. No que concerne ao tempo, destacaram como pontos negativos: tempo disponível para planejamento das atividades; prazos apertados; excesso de cobrança e prazos curtos para cumprir com as

atividades do projeto. No que concerne ao apoio e à liberdade, destacaram: falta de apoio necessário por parte das pessoas responsáveis pelo projeto, e falta de liberdade nas ações do professor (ver APÊNDICE C).

Já na fala da gestora dessa mesma escola (EPA1), foram apontadas a falta de integração da equipe técnica, a resistência dos professores, a falta de interesse de todos. Conforme aponta,

É... Assim eu acho é... primeiro eu colocaria a falta de integração da equipe técnica porque toda equipe se integra, dar as mãos, aí facilita o trabalho do professor, dos alunos, de todos da escola, então é... Isso nem todos aceitaram e também é.../a dificuldade que a gente teve com os professores, a aceitação dos professores a gente via até assim no geral que tinha pessoas que aceitavam porque era como se fosse um/uma cobrança, vamos colocar assim, entendeu? Teve essa dificuldade, entendeu? Que era a falta de interesse de todos... Eu acredito que até foi porque aquelas falhas que teve desde o início, um profissional não aceitou e saiu, entendeu? Já entra outro, saiu outro... A quebra que teve aqui foi isso, né? (GESTORA – EPA1, 2012).

Na outra Escola de Pouco Avanço (EPA2), muitos aspectos demonstram a insatisfação das professoras com a forma como o SGI foi implementado na escola. Foram destacados como pontos negativos: a grande quantidade de atividades; tempo insuficiente; imposição da liderança; obrigação em participar do projeto; má estrutura física da escola; a falta de estudo do projeto; a execução das atividades de forma corriqueira e sem democracia; a forma como o SGI chega às escolas (ver APÊNDICE C).

Outro aspecto relevante, nas afirmações dos professores, esteve relacionado às **pressões**, conforme podemos destacar e que faz parte de um processo de intensificação do trabalho docente: a pressão sobre os professores para cumprir o tempo previsto; a pressão psicológica devido ao imediatismo das tarefas exigidas; a carga extra de trabalho para exposição dos cartazes e painéis. E aos **prazos**, como observado na afirmação de que “desejavam uma mudança do sistema escolar a curto prazo e de cima para baixo” (ver APÊNDICE C).

A gestora dessa escola direcionou a crítica ao momento pelo qual a escola passava - reformas no prédio, falta de uma equipe técnica, quantidade de trabalho -, conforme explica:



Na implementação...Pra gente foi a situação que nós estávamos né? É... não foi implementado numa boa hora pela questão estrutural da escola é... houve um problema sério com a questão da equipe que nós não tínhamos uma equipe completa, tínhamos só duas supervisoras e uma orientadora uma supervisora que é justamente a que estava aqui, ela estava saindo porque ela tava pra ter um bebê então não podia se envolver muito, a orientadora teve um processo que ela não se envolveu, então ficou uma equipe de liderança restrita pra trabalhar com o universo bem maior do que o normal, né? (GESTORA – EPA2, 2012).

Em uma compreensão global, no que diz respeito aos pontos positivos destacados pelos pesquisados, a organização e a sistematização estão presentes, tanto nas afirmações das professoras e gestoras das Escolas de Maior Avanço (EMA1 e EMA2), quanto nas Escolas de Pouco Avanço (EPA1 e EPA2), demonstrando um certo consenso em torno das principais características do Sistema de Gestão Integrado e relação com o trabalho desenvolvido na escola.

Em relação aos pontos negativos, questão que expressa um certo “desabafo” das professoras sobre o processo de implementação do SGI na escola, percebemos a ênfase na falta de tempo para desenvolver as ações determinadas pela Equipe de Liderança, devido à grande quantidade de tarefas e às pressões exercidas para que fossem cumpridas em prazos determinados/limitados. Tais aspectos, no contexto da implementação do modelo de gestão gerencial, demonstram uma intensificação do trabalho do professor, o qual foi inserido no processo, devendo reorganizar suas ações em sala, elaborar missões, estabelecer metas, organizar os dados em gráficos para apresentação dos resultados em prazos curtos, mediante cobranças de resultados.

## **5.2 O SGI e o que se depreende das falas dos Educadores**

### ***5.2.1 Atuação dos Professores e das Gestores no processo de implementação do SGI***

Para sistematização dos dados, por categorias de análise, estabelecemos relação entre as falas das gestoras e as afirmações dos professores, especialmente nas questões subjetivas. Nesse sentido, este item, não desconsiderando que estão imbricadas, aborda categorias de flexibilização e participação; avaliação; alinhamento; e responsabilização.

### 5.2.1.1 Flexibilidade e Participação

A flexibilidade na gestão também pode ser um aspecto evidenciado na implementação do Sistema de Gestão Integrado. Com a flexibilização, conforme aponta Cabral Neto (2009, p. 184), há uma revalorização dos gestores públicos, “pela importância assumida diante da missão de prestar melhores serviços públicos e pela incorporação da noção da gestão de qualidade que pode ser buscada no setor privado”.

Como podemos observar na análise dos textos do SGI e na análise das entrevistas, o gestor da escola, nesse modelo de gestão gerencial, assume maior importância enquanto principal líder no processo de implementação, devendo ser exemplo para os demais no contexto escolar.

Ainda nessa perspectiva, uma das tendências do modelo gerencial, e que podemos vislumbrar no SGI, é “a flexibilização das regras que regem a burocracia pública (negociação coletiva, introdução de ganhos de produtividade, novos critérios de promoção)” (CABRAL NETO, 2009, p. 184). Tais regras foram também evidenciadas em um dos processos desenvolvidos no curso de formação com gestoras e supervisoras, denominado “reconhecimento dos funcionários”. Nesse processo, a equipe de liderança deveria escolher um funcionário para ser o destaque do mês. A gestora de uma das escolas de maior avanço, que declarou ter sido contra essa orientação, afirmou que sua discordância foi desfavorável para a escola. Conforme explica:

[...] muitas escolas levaram camisas pra mostrar, deram prêmio, um livro ou coisa assim, a gente aqui já foi contra e eu passei isso até pra consultora porque eu não estou.../ até isso foi desfavorável pra equipe aqui porque na realidade tinha que ter uma pontuação lá, mas a gente decidiu fazer diferente porque eu ia trazer pra equipe aqui ia ser muito difícil eu escolher um funcionário entre todos que participa, que me dá apoio, que tá desenvolvendo trabalho e iria escolher um. Não, né? Então daí a gente colocou estrelas do mês pra mostrar, aí as estrelas do mês eram os aniversariantes do mês, pra mostrar seria estrelas do mês (risos), mas que na realidade correspondia aos aniversariantes do mês [...] e daí a gente se negou a fazer porque a gente adequou o que era necessário à escola, né? (GESTORA – EMA2, 2012).

Como percebemos na fala dessa gestora, houve uma tentativa de adaptar o que foi exigido no curso de formação e tal medida, de certa forma, influenciou na pontuação da equipe.

No processo de implementação do SGI, em uma das Escolas de Maior Avanço (EMA1), podemos perceber que a gestora foi inserida no processo e atuou sem ter clareza do que iria ser implementado na instituição escolar. Especificamente nas reuniões realizadas pela equipe de liderança da escola, para informar aos professores as ações necessárias, a gestora aponta as dificuldades que a própria equipe tinha para explicar aos demais sobre o SGI e afirma:

A princípio eu acho que eles nem compreenderam muito bem, sabe? Nós fizemos essa divisão né pra construir.../a princípio foi logo a missão né? A missão da escola. A missão de cada setor aí a gente fez reuniões em dias específicos só pra construir essa missão e eu posso dizer a você que na época que foi pra construir a missão nem eu mesma sabia, nem eu mesma, que era começo... a importância daquela missão. Eu não sabia. Eu construí, porque digamos assim era um curso que eu estava fazendo e que aquele curso pedia que eu construísse esse conhecimento. Mas eu mesma não cheguei a dizer a eles com todas as letras tal qual era a importância (GESTORA – EMA1, 2012).

Percebemos, então, que o processo de implementação do SGI na escola apresentou limitações, desde o início, sem mesmo a compreensão por parte de quem estava com a missão de “repassar” aos demais os conhecimentos adquiridos no curso de formação.

No que concerne ao acompanhamento das ações realizadas, as professoras dessa escola (EMA1) apontam que tiveram um acompanhamento através de reuniões de planejamento e avaliações. Duas professoras apontaram um foco na execução quando afirmaram que a diretora ou equipe passava as ações a serem realizadas e dava prazo para execução. Conforme a afirmação de uma das professoras, “comunicava-se o que deveria ser feito com algumas orientações e recolhiam-se os resultados” (ver APÊNDICE D).

As afirmações das professoras desta escola esclarecem que havia uma cobrança e grande quantidade de tarefas para serem desenvolvidas, em pouco tempo. Percebe-se, também, uma certa inquietação por terem sido incluídas no processo sem receber muitas informações. Mas, a gestora compreende que foi uma falha sua e não, propriamente, da forma como a mesma foi inserida no processo. Ela assume, nesse sentido, para si, a responsabilidade pela eficácia do SGI na escola.

Nas Escolas de Maior Avanço (EMA1 e EMA2), as gestoras reforçam que o início foi bastante difícil, pois apresentou o SGI às professoras como uma obrigação e

cobrava muito porque tinha prazos a cumprir no curso de formação. Conforme explicam sobre o processo inicial de implementação

**Gestora 1** - Então não é porque a gente esteja todo tempo toda hora dizendo SGI, SGI. Porque eu acredito que foi o que eu causei para os meus professores foi isso. Gente, nós vamos fazer isso porque o SGI ta pedindo. Aí pronto! Todo mundo achou que aquilo era uma obrigação, mas quando na verdade você faz aquilo tudo, só você pode não ter a sistemática, mas faz (EMA1, 2012).

**Gestora 2** - Quando eu trouxe um modelo novo foi uma imposição, né? Ah, está aqui o modelo pra se fazer, né? Então acredito que algumas pessoas acharam que foi uma imposição, né? Porque cada um tem seu trabalho que já realiza. A gente tentou amenizar essa.../esse início, mas é difícil e tinha a necessidade de mostrar, né, aquele trabalho. Então a gente teria que efetivar mesmo, fazer desenvolver aquelas ferramentas então eu acho que nesse momento foi imposição (EMA2, 2012).

A gestora da escola EMA1 atribui, ainda, ao SGI melhorias na organização do trabalho na escola, pois, antes não sabia o que fazer e, agora, considera que sabe. Conforme podemos observar na afirmação:

Porque era uma situação que a gente não sabia como fazer nem como agir, então hoje a gente já sabe. Por quê? Porque a equipe de liderança eu e nós duas, as minhas duas companheiras, **a gente já vem com o que a gente vai fazer, quando a gente vai fazer e como vai fazer**. E aí...o que você vai fazer, como você vai fazer e quando você vai fazer. Então nisso eu acredito que fez com que a gente alinhasse melhor as ideias, sabe? Então é o momento que a gente está. [...] (GESTORA – EMA1, 2012, grifo nosso).

Considerando os manuais do SGI, um material predominantemente prescritivo, com o passo a passo de várias ações que devem ser seguidas pela liderança, e diante de tal declaração, podemos perceber que a gestora avalia-se, a partir desse modelo de gestão, melhor preparada para desenvolver o seu trabalho na escola, por já ter, anteriormente, determinado o que vai fazer, quando e como vai fazer. Nesse sentido, o SGI passa a ser considerado, pelo gestor, indispensável, um “guia” que possibilita, conforme destaca, “alinhar” melhor as ideias e integrar as ações.

Nesse processo cabe problematizarmos também o papel que o professor vai cumprir diante das tarefas preestabelecidas pela liderança: como os demais da escola participam no processo de implementação, uma vez que o líder guia-se pelo curso de

formação de gestores e pelo documento, e os demais, apenas, pelas tarefas simplificadas, sistematizadas e repassadas pela liderança? Considerando, portanto, a cobrança por resultados, poderemos perceber, também, a partir das categorias que elencamos para análise, qual o papel desempenhado pelo docente na implementação do SGI na escola pública.

#### *5.2.1.2 Avaliação: Relação entre SGI e mecanismos de avaliação*

Outro aspecto do modelo gerencial é “a adoção de mecanismos de avaliação de desempenho (qualidade e produtividade)” (CABRAL NETO, 2009, p. 184), os quais podemos perceber, cada vez mais, evidenciados nas políticas educacionais. No que concerne, especificamente, ao desempenho da escola, podemos perceber, na afirmações das gestoras, que as mesmas já atribuem, ao SGI, a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A gestora de uma das Escolas de Maior Avanço (EMA2), ao ser questionada sobre essa relação entre o SGI e o IDEB, afirma que o resultado deste último não pode ser atribuído ao SGI especificamente, mas que foi decisivo. E depois conclui, com certas ambiguidades, como podemos observar na fala:

[...] foi decisivo porque a gente começou a analisar melhor os resultados, entendeu? Mas que foi um trabalho do professor dentro da sala de aula que veio desde a alfabetização até né.../e, também, a gente começou a focar melhor o nosso olhar porque na realidade a gente nem tinha muita preocupação com os resultados e na realidade essa avaliação do IDEB é uma avaliação externa, né? E daí a gente não tinha muita preocupação, mas depois a gente começou/Eu particularmente comecei a discutir nessas reuniões do SGI é... o porquê [...]. E foi daí que eu comecei a despertar e discutir com o grupo: vamos nos preocupar mais, vamos nos envolver mais, vamos ver qual é o problema e daí a gente foi percebendo. Então eu acho assim... não foi decisivo mas ajudou também (GESTORA – EMA2, 2012).

A declaração, embora confusa, permite-nos perceber que, para a gestora, O SGI cumpriu um papel importante no que diz respeito ao resultado do IDEB, uma vez que o sistema de gestão possibilitou “analisar melhor os resultados”.

Na outra Escola de Pouco Avanço (EPA2), a gestora já estabelece uma relação mais direta nessa análise. Questionada se o resultado do IDEB teve relação com o SGI, a mesma declara, de forma contundente: “Teve, claro que teve, com certeza fortaleceu”. Conforme explica:

O IDEB da gente mudou muito. Desde.../quando eu assumi a escola tinha uma nota de 2,6 e nós conseguimos chegar a 4, é um solavanco mesmo bem grande na questão porque é... se reforça muito leitura e escrita, as metas elas fortalecem isso aí. Então, quando o professor compreende que ele precisa trabalhar dentro da meta e desdobrar a meta. Aí a turma vai embora, geralmente evoluiu (GESTORA – EPA2, 2012).

Nessa fala, a gestora atribui responsabilidade maior ao professor que, por sua vez, a partir do SGI, passa a compreender o que precisa trabalhar para alcançar melhor resultado.

Nas Escolas de Maiores Avanços (ver APÊNDICE B), percebemos que, na escola EMA1, o foco maior nas afirmações das professoras foi na avaliação: avaliação dos processos; demonstração dos resultados obtidos, através de gráficos: comparação dos resultados da aprendizagem em cada bimestre; implantação de metas para o trabalho; coleta de resultados. Na outra de Maior Avanço, EMA2, o foco foi na sistematização e organização, mas apontando também o período para alcançar metas e desempenho realizado pelo próprio aluno.

Esse foco nos resultados é característico do SGI, assim como evidenciado em um dos textos de fundamentação (Visão Panorâmica do SGI), no qual se enfatiza o objetivo de alcançar o alto desempenho do aluno. Há, nesse sentido, determinações para organização dos dados por meio de gráficos e exposição dos resultados, os quais servirão de acompanhamento por parte da equipe de Liderança da escola e da Secretaria para avaliar os efeitos da implementação do SGI nas escolas da rede.

A ênfase nos resultados, explicitada tanto nas respostas dos professores quanto na fala das gestoras, também explica as pressões exercidas sobre os primeiros no início de processo de implementação do SGI, especialmente, pelos prazos que deveriam cumprir para que a Equipe de Liderança apresentasse, no curso de formação para gestores e supervisores, os dados da escola. Na fala das gestoras, essa ênfase aparece quando falam da cobrança sobre os professores; e nas afirmações dos professores, quando criticam a pressão por qual passaram para apresentar dados.

### 5.2.1.3 Alinhamento, sob a perspectiva do SGI

Como pudemos perceber na fala da gestora da escola EMA1, o alinhamento, conforme a mesma explica, “é saber o que fazer, o que quer fazer e como vai fazer” (GESTORA – EMA1, 2012). Ou seja, ter o passo a passo já predeterminado, uma uniformidade de ação, embora reconhecendo os problemas que podem ser encontrados no percurso. No planejamento estratégico utilizado pelas empresas – e que não se diferencia do que já vem prescrito no SGI –, esse alinhamento pode ser definido como alinhamento estratégico, que ocorre quando:

a organização faz a comunicação da missão, visão, objetivos e metas organizacionais para todas as partes da empresa. Cada um dos funcionários que trabalha na organização da direita sabe exatamente qual é o seu papel dentro da empresa, e em que direção cada uma de suas ações deve ser guiada, para que os objetivos individuais representem e ajudem na conquista dos **objetivos organizacionais** (CORRÊA, 2008, grifo do autor).

No SGI, o alinhamento é relacionado aos esforços de todos para atingir um mesmo objetivo. Conforme podemos observar em seus textos de fundamentação, o SGI tem como contribuição

disponibilizar uma forma de trabalhar sistêmica, não-fragmentada, que alinha os esforços de todas as partes interessadas no alto desempenho dos alunos, fazendo com que todos joguem energia nos mesmos objetivos e falem a mesma língua (GOMES, s. d, p. 3).

E, para promover esse alinhamento entre todos da escola, ressalta que:

Para alinhar o trabalho individual de todos os que trabalham na escola, o diretor e sua equipe imediata devem explicitar, explicar, divulgar amplamente e utilizar regularmente os seguintes elementos estratégicos: Finalidade; Missão & Visão; Metas & Medidas; Estratégias preferenciais; Valores (GOMES, s. d, p. 6, grifos do autor).

Conforme o documento citado, a escola deve ter sistemas de trabalhos eficientes. E, para tanto, é preciso “criar processos individuais fortes, cada vez melhores, alinhados com as metas da escola” (GOMES, s. d, p. 6). Complementa que:

São esses sistemas de trabalho, encorpados, alinhados, e continuamente melhorados que vão ‘turbinar’ o desempenho. Embora falemos, impropriamente, de *melhorar resultados*, na verdade, nós melhoramos *processos*. Eles é que melhoram os resultados (Ibidem-, p. 6, grifo do autor).

Nesse sentido, o SGI busca promover um alinhamento das ações e melhorar os “processos”, com isso, sendo capaz de “alavancar” o desempenho dos alunos. No entanto, é importante atentarmos ao que significa melhorar os processos na perspectiva desse sistema de gestão, uma vez que muitas ações dos professores no processo de implementação – conforme explicitadas nas falas e nas afirmações em questionários – foram submetidas às exigências por resultados em curto período de tempo. De todo modo, a análise dos dados referentes à participação de professores e gestores no processo e o papel assumido por estes, poderão nos fornecer elementos para entender se a ênfase do SGI, na implementação, recai sobre os resultados ou sobre os processos.

No processo de construção das missões, conforme declara a gestora da Escola de Maior Avanço EMA1, é possível perceber o foco na execução, destacado por algumas professoras dessa instituição. A gestora explica, em sua fala, que elaborava os processos para apresentar ao professor, considerando que esse era seu papel. Como a mesma argumenta:

Pronto. E essa pergunta se o que a gente trazia pra lá era trabalhado com professor... A gente já preparava tudo, já tinha uma noção, já tirava o que nós chamamos de processos, que a gente ia fazer e trabalhava. Escolhia uma ferramenta daquela e a gente trabalhava, certo? É... Quando era voltado pra o aluno a gente trazia especificamente aquele do aluno. A gente não trouxe pra cá.../se você me perguntar assim seus professores têm conhecimento desse material? Não. Por quê? Porque nós não trazíamos de lá? Porque aquilo era estudo nosso que estávamos fazendo a especialização. Então era/cabia a nós trabalhar com eles o que estava lá (GESTORA-EMA1, 2012).

Na outra Escola de Maior Avanço (EMA2), uma das professoras aponta que o acompanhamento foi feito através de fichas; outra destaca que as ações eram acompanhadas com orientações da Equipe de Liderança no desenvolvimento dos projetos e seguidas com apresentação dos produtos finais. As professoras destacaram, ainda, que o acompanhamento era feito a partir dos produtos finais, em que elaboravam os dados e entregavam para equipe analisar. Esse acompanhamento era feito através dos



gráficos dos resultados e desempenho dos alunos. Uma das pesquisadas respondeu que, no início do processo de implementação do SGI, a equipe mediava os trabalhos (ver APÊNDICE D).

Na fala da gestora desta escola (EMA2) também se constata que as ações que seriam implementadas na escola já chegavam elaboradas pelas gestoras no curso de formação, de acordo com o que considerava necessário aplicar. Sobre esse processo, destaca que foi desafiante e difícil:

porque tinham coisas que no momento do curso/no desenvolver do curso a gente compartilhava o conhecimento/desenvolia porque na realidade a gente não trazia nada. Lá mesmo a gente elaborava as ações que iriam ser aplicadas. Assim... Eu analisava o que era necessário desenvolver e aplicar aqui, né? Então aí pronto. [...] Inicialmente a gente tinha que mostrar como era o trabalho pra depois o professor ter a liberdade e independência de fazer sozinho, né? (GESTORA - EMA2, 2012).

Nesse mesmo contexto, mas no que diz respeito à utilização do documento do SGI apenas pelos líderes e à necessidade de elaborar as informações que deveriam ser repassadas para o professor, a equipe de liderança, além da tensão de respeitar as exigências de acesso ao documento e ter que repassar as informações para os professores, enfrentou a pressão para cumprir prazos em pouco tempo, o que a obrigou a trabalhar em outros horários, como podemos observar nas afirmações em destaque:

[...] À noite a gente sentava, analisava o documento, né? E daí trazia pras meninas de forma mais sintetizada porque ele é muito extenso e complexo então agente apenas trazia mais é sintetizada e não trazendo assim pronto nós vamos estudar esse documento com a equipe, não. A gente estudava à noite, elaborava o que a gente precisava desenvolver aqui, no caso um exemplo: missões. Então a gente mostrava como era elaborada uma missão, né? Os passos de elaboração da missão. E daí mostrava as meninas, dava os exemplos e elas depois elaboravam, e não aquela coisa assim de estudar. Muitos nem viram na realidade o documento, porque a gente só sintetizava o que era necessário pra aplicar (GESTORA – EMA2, 2012).

O que podemos analisar nas afirmações das professoras das duas Escolas de Maior Avanço é que as ações foram acompanhadas por meio de reuniões ou orientações, e que o professor não participava de todas as etapas de implementação.

Verifica-se, também, que havia uma ênfase nos resultados, nos produtos finais, nos gráficos de desempenho.

Em uma das Escolas de Pouco Avanço (EPA1), a maioria das professoras apontaram que teve um acompanhamento, pela equipe de liderança, no início, mas que, no decorrer do processo, foi deixado de lado, “deixou de acontecer”, após a saída da coordenadora e da psicóloga. Outra pesquisada já afirma que não houve um acompanhamento direto com a professora, os resultados eram repassados “sem nenhum questionamento prévio” (ver APÊNDICE D).

A equipe de liderança, nesse sentido, tinha o papel de organizar os dados que os professores “repassavam” dos resultados dos alunos, como podemos também confirmar na declaração da gestora dessa escola (EPA1) sobre o acompanhamento das atividades, que era

[...] a gente sempre com o professor, entendeu? A gente com o professor, que o professor é quem repassava as atividades e a gente juntamente fazia a síntese dos gráficos, depois repassávamos e expunha na sala. Sempre o trabalho dos alunos a gente expunha.../depois a gente colocaria o resultado (GESTORA - EPA1, 2012).

Sobre o estudo do documento do SGI, no curso de formação, e o que era passado para o professor, a gestora dessa mesma escola revela também um foco na execução:

A gente organizava.../Primeiro a gente organizava as atividades pra levar pra o professor. A gente sintetizava, sabe? Pra levar pra o professor. Era.../Até mesmo muitas vezes a gente nem fazia reunião, a gente dava uma paradinha mesmo com o professor, entendeu? (GESTORA - EPA1, 2012).

Na outra Escola de Pouco Avanço (EPA2), as professoras afirmaram que o acompanhamento foi feito por meio de reuniões mensais, pela supervisora; com encontros mensais para avaliação, discussão e organização das tarefas desenvolvidas em sala; e visitas, em salas, para monitorar as atividades executadas e o cumprimento das tarefas exigidas.

Um outro ponto que podemos observar na afirmação da gestora da escola (EPA2) concerne à atribuição de pontuação, pela equipe formadora, para as escolas que cumprissem as atividades exigidas. O que também explica a cobrança acentuada para

que os professores cumprissem as atividades no tempo estabelecido. Quando questionada se todas as atividades do curso tinham pontuação, caso a escola cumprisse as atividades, a gestora declara: “Todas. Todas. Existia uma cobrança total. Quem tinha mais dificuldade não completava”. E no que concerne à premiação, a mesma argumenta que

Na realidade tudo no sistema de gestão é qualitativo [quis dizer quantitativo] entendeu? Assim...Claro que você vai ver um todo, você não vai ver só o qualitativo, mas o sistema de gestão ele gira em torno de números, tudo em torno de números, tudo tem gráficos, tudo tem tabela, tudo tem que mostrar dados, entendeu? Então contra fatos e dados não há argumento, não é? (GESTORA- EPA2, 2012, grifo nosso).

Nas Escolas de Pouco Avanço percebemos que uma delas teve mais dificuldades no acompanhamento, tanto pela desestruturação da Equipe de Liderança, quanto pela forma de implementação do SGI, no tratamento dos dados, os quais eram “repassados” sem questionamento prévio, conforme apontado.

Na escola (EPA2), apesar das dificuldades apontadas pela gestora, devido à reforma e à falta de uma equipe “completa” no processo de implementação, destaca-se que ainda teve reuniões mensais para discussão e avaliação, além de visitas para monitoramento das atividades.

#### *5.2.1.4 Responsabilização na Implementação do SGI e o foco na Missão*

Castro (2008) explica que, com a crise do Estado e a necessidade de melhorar seu desempenho, foram criados mecanismos para fiscalizar a elaboração e os resultados das políticas públicas. Para tanto, verifica-se como instrumento proveniente da nova gestão pública, a responsabilização, que pode ser identificada de três formas: mediante a introdução da lógica dos resultados na administração; mediante a competência administrada; e a responsabilização através do controle social.

A introdução da lógica dos resultados, conforme a autora detalha, realiza-se pela avaliação *a posteriori* do desempenho das políticas, baseada em indicadores de desempenho que devem ser alcançados na realização dos objetivos propostos; A responsabilização por competência administrada, a qual é guiada por “índices e metas

contratuais entre o órgão governamental central e uma agência reguladora, e os prestadores de serviços públicos, segundo os quais os burocratas podem penalizar, recompensar ou procurar corrigir as ações dos provedores” (CASTRO, 2008, , p. 4). E o controle social, que permite fazer dos cidadãos controladores dos governantes, não só apenas no período das eleições (Ibidem, 2008).

Castro (2008), referenciando Brooke (2005), destaca que os programas de *accountability* podem tomar várias formas, mas compartilhem de uma característica comum: a de aumentar as consciências reais pelos resultados. E as formas de *accountabilty* estão presentes na gestão da escola. A autora salienta que, – embora conselhos escolares, grêmios estudantis, conselho de controle social, eleição de diretores e elaboração do planejamento estratégico da escola sejam mecanismos instituídos para a participação dos atores escolares como princípio, – pesquisas realizadas evidenciam que não há um compartilhamento de poder nesses espaços constituídos e legitimados por todos.

Nessa perspectiva, é também importante atentar-se, no contexto das políticas públicas, à resignificação do conceito de *accountability* que, ao ser incorporada ao modelo de gestão gerencial,

é utilizada numa concepção que enfatiza ganhos de eficiência e efetividade, reduz custos, e aumenta o controle e a fiscalização dos governos sobre as políticas públicas, além de desresponsabilizar o Estado de parte de suas obrigações com os serviços sociais (CASTRO, 2008, p. 8).

Com a implementação do Sistema de Gestão Integrado (SGI), podemos perceber um processo acentuado de responsabilização dos membros da escola, em muitas atividades desenvolvidas e relatadas pelas gestoras. Conforme destacado no documento do CLAD, uma das características do modelo gerencial é

[...] responsabilizar os funcionários públicos por metas, conscientizando-os da missão de sua organização. E, para tanto, considera que a melhor forma é delegar poder (*empowerment*) e autonomia aos gerentes (CLAD, 1998, p. 12).

Não diferente da atuação das gestoras na implementação do SGI, a construção das missões foi a primeira atividade desenvolvida na escola. Tais missões, de acordo

com o documento, devem ser elaboradas por cada categoria da escola e afixadas em lugar visível. A gestora de uma das Escolas de Maior Avanço (EMA2) explica:

[...] inicialmente, a gente trouxe a missão pra ser construída a missão, então fizemos uma reunião com todos os professores e junto com o professor fizemos a missão. Uma coisa também que.../um aspecto que diferencia que é estarmos juntos à equipe, não só trazer e jogar para equipe fazer, entendeu? A gente também participava efetivamente desse processo de construção dessas/dessas ferramentas né? E então o que era ligado à gestão, ao sistema externo, a avaliação externa, a avaliação de merenda, elaboração de missões de cada equipe, metas de cada equipe, avaliação de todo sistema, avaliação de todas as ações desenvolvidas pela equipe, então, fluiu (GESTORA - EMA2, 2012).

No que diz respeito às principais responsabilidades das gestoras no processo de implementação do SGI, a gestora de uma das escolas de maior avanço (EMA2) revela o seu envolvimento na “aplicação” dessa proposta:

Na realidade eu tive toda responsabilidade porque assim...à medida que a gente foi aplicando, foi implementando, eu fui me envolvendo e eu acho que qualquer pessoa pode dizer que eu não omiti de nada, participei efetivamente do começo ao fim da aplicação de todos os instrumentos aqui na elaboração, porque isso também é o diferencial, é o envolvimento do gestor desde sala de aula à comunidade. Então...é que depois eu vou mostrar os portfólios que a gente desenvolveu e que a gente construiu, né, junto com o professor, com a equipe técnica. E a avaliação que era feita com os funcionários. E, nessa avaliação, a gente via os pontos positivos, o que precisava melhorar e eles que colocavam pra gente em reunião o que precisava melhorar. E isso era bom porque eles já faziam uma autoanálise e via onde eles tinham que atuar melhor e foi assim eu acompanhei passo a passo toda aplicação do processo. Então eu tive toda responsabilidade. **E passar de uma forma tranquila, né? Sem muita cobrança, sem muita assim ansiedade. E junto com eles, junto com toda equipe. Porque o gestor ele tem que ser a liderança, ele tem que fazer pra o outro também fazer.** Não só delegar ações ou delegar alguma responsabilidade pra alguém eu tenho que está dentro do processo (GESTORA- EMA2, 2012, grifo nosso).

Na outra Escola de Maior Avanço (EMA1), a gestora afirma que uma de suas principais responsabilidades foi fazer com que a maioria acreditasse no trabalho que estava sendo realizado por ela, a líder. E, embora de início afirmando que não tinha preocupação em mostrar resultados à Secretaria, revela a preocupação em cumprir ações em determinado prazo. Conforme a mesma declara:

A grande responsabilidade minha, minha... que eu sempre achei... nem foi/ nem é/ eu nunca me preocupei em dar resultados à Secretaria, eu nunca me preocupei em dar resultados à professora. A minha preocupação sempre foi em dar resultado aqui na escola. Então essa foi a grande responsabilidade, é a gente ver que dentro daquela/ de uma equipe que não é tão grande, mas também não é tão pequena, tem vinte e seis funcionários, a gente fazer com que todos ou pelo menos a maioria acreditasse naquele seu trabalho. Tu tá entendendo? Então essa foi uma responsabilidade que eu achei e acho a maior de todas. Por isso que eu digo, eu assumi, eu vesti a camisa, e assim... a gente lutava e tive grande parceira que foi a orientadora, depois de tudo isso a gente cresceu muito, amadureceu muito, porque quando vinha as pessoas com problema a gente já sabia dar a resposta. Que assim... Que não foi da noite pro dia, foi um processo muito difícil, né? Muito difícil mesmo. **Porque a gente tinha aquilo pra cumprir e a gente tinha que fazer com que o pessoal compreendesse que aquilo tinha prazo** (GESTORA- EMA1, 2012, grifo nosso).

Essa gestora da escola (EMA1), no que diz respeito à distribuição de tarefas e às responsabilidades dos que atuam na escola, explica a dinâmica de responsabilização, situações em que cada um passa a assumir vários papéis para atender as necessidades impostas pelo Sistema. Nesse sentido, a gestão passa a promover o “desenvolvimento de habilidades gerenciais (atuar ao mesmo tempo em várias funções – dotar o trabalhador de múltiplas versatilidades)” (CABRAL NETO, 2009, p. 184). A gestora, nesse sentido, destaca:

[...] então já tá definido o que cada um vai fazer, fulano é quem vai buscar o brinquedo, fulano é quem vai bater foto, fulano é quem vai fazer relatório, fulano...Tá entendendo? Então isso é SGI. Isso é o Sistema de Gestão Integrado. O que é que o vigia faz? Ah...ele fica só lá no portão? Não. Fica com a gente distribuindo pipoca, fazendo isso, fazendo aquilo, quando chama no portão é que ele vai... E a merendeira faz o que? Também... Organizando, botando água, tirando o copo, trocando o copo, então são coisas que a gente chama no sistema de gestão as GTIs... Grupos de tarefas internas, né? (GESTORA- EMA1, 2012).

Em uma das Escolas de Pouco Avanço (EPA2), a gestora destaca sua responsabilidade e as dificuldades ao implementar o sistema de gestão. A primeira responsabilidade ressaltada é “a questão de... Conscientização mesmo pra aderir, entendeu?”. Assim, complementa:

E, além disso aí, vem a questão de ter material suficiente, a escola ter o material suficiente e ter uma equipe que.../Eu acho que a grande

falha do sistema de gestão é que a escola precisa ter uma equipe completa e além de ter uma equipe completa todos os membros da equipe multiprofissional precisava receber essa formação porque uma coisa é eu falar pra você e outra coisa é você vivenciar comigo, entendeu? Então criou um choque, a coordenadora na época ficava zangada porque disse que os demais... é... membros da equipe não se/não aderiram, não se conscientizava que precisava trabalhar, até porque não estavam recebendo a formação e eu tive bastante problema com relação a isso. Foi a formação toda com prazo, prazo pra tudo (GESTORA – EPA2, 2012).

Podemos identificar na fala dessa gestora da Escola de Pouco Avanço (EPA2), uma certa preocupação em relação à participação dos demais membros da escola, defendendo que estes também deveriam participar da formação para que tivessem consciência do que precisava trabalhar. Tal preocupação justifica-se por ter considerado problemático assumir o papel de promotora dessa conscientização e enfrentar resistências.

Na escola (EPA1), a gestora também relaciona sua responsabilidade à conquista de adesões para implementação do SGI. Conforme explica,

A responsabilidade é muito grande do gestor, porque a gente tinha que, com calma, conquistar porque era um trabalho, vamos dizer, era um trabalho de conquista. Se você não conquistar o professor aí a gente não conseguia, entendeu? Tinha que mostrar e de leve porque o professor não gosta, como eu coloquei, muito de coisas novas. Tudo que vem novo é difícil você implantar e assim... A gente teria que conversar, que mostrar sempre nesse período das reuniões, dos encontros, né? Nos encontros a gente colocava no final.../sempre fazíamos uma avaliação o que foi positivo, o que precisava melhorar que colocavam delta<sup>42</sup> sempre...hoje a gente faz assim... o que foi bom durante o ano, o que precisa melhorar, colocaria um delta, aí a gente conseguia, entendeu? (GESTORA – EPA1, 2012).

Ao destacar se havia tarefas que cabiam apenas ao gestor, essa mesma gestora argumenta e exalta o papel da liderança. “Tinha. Tinha muita coisa que sempre era do gestor e tem que tomar a frente. Se você não tomar a frente as coisas não caminham, infelizmente” (GESTORA – EPA1, 2012).

Nas escolas de maior avanço, percebemos que há uma ênfase maior na importância do líder, assim como podemos identificar também nos manuais do SGI.

---

<sup>42</sup> Para avaliar o trabalho na escola utilizava-se, a partir do SGI, os termos: positivo e delta. Positivo, para as ações e/ou processos que foram positivos para a instituição escolar e o delta para ações e/ou processos que precisavam ser melhorados.

Além disso, o SGI é apontado como solução para os problemas de organização do trabalho na escola, sendo considerado norte para desenvolvimento das ações e para atuação na gestão. Sob tal ótica, algumas afirmações das gestoras fazem parecer que as mesmas e demais funcionários só conseguiriam desenvolver um trabalho “organizado” e sistematizado com a implementação desse sistema de gestão. Como podemos perceber no comentário abaixo:

São coisas que a gente acha boba, mas que na verdade se não tivesse bem amarradinho a gente não consegue chegar ao que a gente quer, sabe? Então pra mim ou com S ou com G ou com I eu não consigo mais pensar de uma forma diferente, eu não consigo mais agir como eu agia. Não consigo mais, eu preciso ter o meu módulo, o meu plano de ação, eu preciso ter uma meta estabelecida. As meninas chegam e me apresentam um problema e eu não sei voltar pra elas e dizer: ‘Não, nós não vamos fazer nada!’. Hoje eu não sei. No mínimo eu vou dizer per aí que a gente vai sentar, nós vamos tentar solucionar. Porque o que acontece muito assim que a gente vê que os professores, aquelas queixas inteiras da equipe técnica que eu também falava pra caramba da equipe técnica, que eu achava que a equipe técnica não fazia nada, mas por quê? Porque o papel de ensinar não tem ninguém que roube, é do professor (GESTORA- EMA1, 2012).

O SGI, como norteador, foi também apontado, explicitamente, pela gestora da Escola de Maior Avanço (EMA2), fazendo-a abordar dois períodos na escola, um antes e um depois do SGI. Ela afirma que

ele [o SGI] sistematizou, porque na realidade tem pessoas assim que podem nem aceitar, mas ele foi favorável porque ele sistematizou e organizou o nosso trabalho, ele foi o norte. Porque antes quando você entra na gestão você..., principalmente quando você não tem um curso de gestão, você entra meio perdido, dá continuidade a um trabalho que já vinha sendo desenvolvido pelo gestor anterior e... e depois do SGI, não. A gente começou a ter um norte no trabalho, ter um referencial e daí eu trago que era necessário desenvolver, né? E aplicava (GESTORA- EMA2, 2012).

A gestora da escola (EMA1), em vários momentos da entrevista, demonstra sua empolgação com o modelo de gestão gerencial implementado, o que a faz afirmar que “tudo” é SGI.

Então, assim pra mim o grande diferencial foi esse, era que nós saímos de lá não com uma coisa pra criar, porque o que demorou e que hoje talvez ainda haja essa resistência é porque as pessoas não conseguem identificar. Ah, mas como é que eu vou trabalhar o fônico dentro do SGI? É impressionante, o fônico é TODO o SGI. O que é que tem no



fônico? Tem avaliação, tem monitoramento, tem resultado, tem planejamento das.../em cima daqueles resultados os planejamentos, que dentro desse planejamento você vai novamente traçar ações para resolver aquele problema. E como é que vocês fazem isso? Através das avaliações Sistemáticas. Mas é assim, mas o fônico não é.../com tudo que a gente faz, é incrível, mas ta tudo dentro daquilo que ta sendo trabalhado. Por que o PDE? O que é que tem a ver o PDE com o SGI? TUDO. São metas e ações a serem executadas. E dali ta distribuída pra cada um. Você tem o conhecimento do PDE? Então tem o líder do objetivo, tem a estratégia, tem a meta que você quer fazer, tem a ação que é financiável e a que não é financiável. E aí como fazer? É pegar aquelas ações no plano todinho e desenvolver em um ano porque o PDE pede? Não! É distribuir cada ação daquela pra equipe inteira da escola ter conhecimento (GESTORA – EMA1, 2012).

A gestora da Escola de Pouco Avanço (EPA2) já aponta outros aspectos que considera ser importante, mas reconhece o caráter empresarial, defendendo que ele fosse revisto. Conforme argumenta, o SGI

é importante porque assim... ajuda muito na questão burocrática dentro da escola, ajuda no pedagógico, porém o sistema de gestão hoje pra ser aplicado/implementado em outras escolas, ele precisa ser revisto pelo seguinte, como eu disse pra você, que é muito próprio do sistema empresarial. Então, tem coisas que não dá, não surte dentro de uma escola (GESTORA – EPA2, 2012).

Essa análise da gestora aponta para uma certa atenção no sentido de rever as características gerenciais que, possivelmente, não se adequem à escola pública. O que não quer dizer que a mesma desconsidere a importância do Sistema para escola.

Na escola (EPA1), a gestora reforça a importância do SGI, mas também tece críticas, nesse caso, a forma como foi implementado. Assim como a mesma destaca:

Eu acho assim... No geral se houvesse uma implantação na escola pública como deve ser assim trabalhada as etapas, o SGI seria muito importante porque apenas.../diz assim...O SGI... Não! É apenas a maneira de você organizar o trabalho da escola é um sistema de organização no geral é assim como se fosse assim, vamos dizer, um guarda-chuva, entendeu? Tá assim, todas as atividades estão ali, todas as atividades, porque abrange todas as atividades da escola, entendeu? É integrada, é muito importante se houvesse um acompanhamento por parte da Secretaria, entendeu? Tivesse um acompanhamento, tivessem os encontros pelo menos das escolas que participaram como tinha antes, sempre tinham encontros... Independente desses dois dias de formação a gente tinha um dia no mês que se encontrava pra ver as

dificuldades, ver como estava caminhando entendeu? Aí caminhava na secretaria. (GESTORA – EPA1, 2012).

É possível perceber, na fala das pesquisadas, que as gestoras das Escolas de Maior Avanço na implementação do SGI demonstram satisfação e um certo “encantamento” pelo que foi possível desenvolver na escola. E já as demais gestoras das Escolas de Pouco Avanço, apesar de destacar pontos favoráveis do projeto, apontaram mais lacunas no processo de implementação e no próprio SGI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de Estado de Gramsci e sua compreensão acerca dos aparelhos privados de hegemonia, possibilitou-nos compreender a configuração do Estado e o “novo” papel da sociedade civil na implementação das políticas educacionais. Tal abordagem, de modo mais específico, permitiu-nos refletir sobre o Gerencialismo no Brasil e a atuação do empresariado no setor público, bem como a implementação de propostas gerenciais na área educacional, discussão teórica fundamental para que pudéssemos cumprir o objetivo maior dessa pesquisa, qual seja, analisar o modelo gerencial de gestão, tendo como exemplo o Sistema de Gestão Integrado, implementado na rede pública municipal de Campina Grande/PB.

A discussão sobre o Estado e a sociedade civil no contexto do Neoliberalismo da Terceira Via, permite-nos entender porque a Terceira Via é considerada um programa de atualização do neoliberalismo para século XXI. No que diz respeito ao nosso estudo, destaca-se, no âmbito do Estado ampliado, o papel ativo da sociedade civil e as novas possibilidades de participação, especialmente, a participação do empresariado na definição e implementação das políticas públicas educacionais, sob a retórica da responsabilidade social, o que nos aponta o interesse do empresariado nacional brasileiro nas políticas direcionadas à educação no Brasil, com ações intensificadas no setor público, principalmente, a partir da década de 1990.

No contexto da escola pública, o modelo gerencial, relacionado ao discurso em prol da melhoria da qualidade dos serviços públicos e satisfação do cidadão, apresenta novos desafios no processo de democratização da gestão no campo da educação escolar. É importante, ainda, destacar o caráter mercantil que a educação assume, como um serviço (ou mercadoria), subvertendo a lógica da educação como direito. Por outro lado, essa lógica mercantil enfatiza o caráter utilitário do conhecimento e da escola (formar para o mercado de trabalho), minimizando (ou esquecendo) o objetivo maior da educação numa perspectiva emancipatória, que é a formação humana omnilateral (GRAMSCI, 1991).

Nossa discussão sobre o Gerencialismo e a Reforma do Estado no Brasil, aproximou-nos, ainda mais, do nosso objeto de estudo, aporte teórico necessário para nossas análises acerca do Sistema de Gestão Integrado e sua implementação em escolas públicas. Para tanto, consideramos relevantes a contextualização do Gerencialismo,

bem como a discussão de suas principais características e repercussão na educação, dentre as quais destacamos: o foco no líder, responsabilização (estratégias de *accountability*), empoderamento, adoção de métodos empresariais de gestão, cidadão tratado como cliente; foco no alto desempenho, elaboração de missões, metas, gráficos; práticas eficientes, etc. Com essa abordagem, chamamos atenção para o modelo de gestão instaurado pelo SGI, o qual está inserido no processo modernização da gestão.

O aporte teórico dos capítulos iniciais, portanto, fornecem as bases necessárias às análises dos dois capítulos subsequentes. No capítulo de análise, que trata dos fundamentos teóricos do Sistema de Gestão, pudemos destacar as características gerenciais da proposta de gestão do SGI para escola pública. Optamos, de início, por traçar o perfil dos institutos responsáveis pela implementação do SGI na rede pública municipal, mostrando que a atuação de organizações empresariais é, cada vez mais, intensificada no espaço público, por meio de programas e projetos considerados “necessários” para que se alcance a qualidade dos serviços, sendo inspirada no setor privado.

Os institutos e Secretaria Municipal de Educação, por meio de parcerias, de certo modo, estabelecem como deve ser a atuação dos envolvidos no contexto escolar e motivam, especialmente, os responsáveis mais diretos pela implementação de projetos, para propagar a ideia de investimento em “experiências exitosas”.

Nessa perspectiva, percebemos, ainda, a tendência empresarial nos próprios termos do SGI. Conforme foi salientado, um Sistema de Gestão Integrado constitui referência para grandes empresas em todo o país. O SGI, na educação, especificamente na escola pública, propõe mudanças na organização da gestão escolar, reforçando a necessidade de práticas mais eficientes, sob a orientação e determinação de um grupo restrito de líderes.

No discurso de dirigentes e de funcionários da Secretaria Municipal de Educação, percebemos uma ênfase em favor das parcerias estabelecidas entre os institutos e a rede municipal de ensino, reforçando a sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação no Município.

Nesse estudo, também, é válido ressaltar que um dos fatores para a restrição ao documento do SGI, possivelmente, pode ter sido decorrência do próprio conteúdo desse Sistema que era para estudo exclusivo dos gestores, uma vez que termos pejorativos eram direcionados aos demais profissionais que atuam na escola pública, os quais ficavam submetidos às determinações do líder, que conforme indicação nos próprios

manuais, seria o único capaz de mobilizar todos em busca de um mesmo objetivo, garantindo o alto desempenho dos alunos e, conseqüentemente, o sucesso da organização.

Na nossa análise dos manuais de fundamentação podemos destacar principais dimensões na implementação do SGI na escola pública:

- Ênfase no alto desempenho do aluno;
- Ações alinhadas para alcançar o mesmo objetivo centrado no alto desempenho;
- Necessidade de todos profissionais da escola trabalharem melhor;
- Poder centralizado no gestor;
- Participação com ênfase na execução de tarefas;
- Qualidade da escola diretamente relacionada ao desempenho do aluno;
- O reconhecimento, por parte do líder, do nível de satisfação/insatisfação das “partes interessadas”;
- Necessidade de aumento da produtividade e eficiência por parte de todos que atuam na escola;
- Construção, pelo gestor, de uma capacidade operacional, incluindo proatividade, agilidade e flexibilidade;
- Professor limitado a sua sala de aula e ações centradas na organização de dados numéricos e exposição de gráficos com resultados de desempenho dos alunos.

Nessa dimensão, podemos destacar que, na implementação do SGI, há uma ênfase nos resultados, especialmente, porque não percebemos, nem nos manuais do SGI analisados, nem nas afirmações de gestoras e professores, quais as condições oferecidas para que os alunos tivessem avanços efetivos na aprendizagem. Quais as possibilidades em termos de planejamento, discussão teórica, qual a discussão sobre a prática pedagógica e a realidade das turmas, bem como, qual apoio os professores tiveram no enfrentamento dos desafios diários para a superação das dificuldades dos alunos? Afinal, conforme o SGI determina: “Não se preocupe com os detalhes (o como)” (GOMES, s. d, grifos do autor). O que percebemos, então, no processo de implementação na rede pública municipal de Campina Grande, foi uma corrida por dados numéricos, referentes ao desempenho dos alunos, para apresentação no curso de formação, ou seja, o interesse no fim, como mesmo defende o SGI, e não no processo.

- O uso de expressões da linguagem coloquial ou pejorativas referindo-se aos profissionais da escola, dentre as quais destacamos: “o líder pode influenciar a maioria

dos disciplinados”; “os disciplinados seguem os passos do líder e o restante faz leitura labial”; “gaste tempo com quem quer mudar”; “a turma do asfalto aparece quando já não tem mais graça”; “*test drive* do professor, do aluno”; “a liderança quem ajuda a ficha a cair”; “quem está com a mão na massa tem uma visão mais embaçada da realidade”; “o líder estratégico deve se preocupar com o atacado”; “os resistentes são os blindados”.

Os fundamentos teóricos do SGI subsidiam a compreensão do processo de implementação desse modelo de gestão na escola pública, objeto do capítulo V, e último, “O sistema de Gestão Integrado na escola: do texto às ações em escolas da rede pública municipal”, no qual buscamos relacionar a teoria do SGI à prática desenvolvida nas escolas quando da implementação do citado programa.

De início, destacamos a participação das gestoras no curso de formação, como também, o fato de que o estudo do SGI ficou restrito à equipe de liderança, a qual se encarregou de sistematizar o que precisava ser trabalhado na escola, conforme afirmações das próprias gestoras.

Ainda considerando essas afirmações, foi possível perceber a aceitação, pelas gestoras, da compreensão de que cabe, ao gestor, esse repasse do conteúdo dos manuais de fundamentação do SGI para professores e demais funcionários. Como podemos observar nas afirmações: “os professores não tiveram conhecimento desse material, porque aquilo era estudo nosso” (Gestora-EMA1); “Inicialmente a gente tinha que mostrar como era o trabalho pra depois o professor ter a liberdade e independência de fazer” (Gestora-EMA2); “a gente reuniu os professores, passamos a proposta... Primeiro a gente organizava as atividades pra levar pra o professor, a gente sintetizava” (Gestora – EPA1); “Nós recebíamos a formação lá, sentávamos pra poder planejar e repassávamos para o professor de acordo com as necessidades” (Gestora- EPA2).

No que diz respeito aos pontos positivos e negativos, na implementação do SGI na escola, sob a ótica de gestoras e professores, pudemos perceber que, pelas gestoras, o SGI foi apontado como “norte”, afirmação que ficou mais explícita na fala das gestoras das escolas de Maior Avanço. Para os professores, como pontos positivos, foram mais evidentes afirmações acerca das contribuições do SGI para a organização e a sistematização do trabalho na escola, o acompanhamento da aprendizagem do aluno e a avaliação.

Nas afirmações, tanto de gestoras como professores, percebemos que a importância atribuída ao SGI perpassa pela compreensão, destes profissionais, de que o

sistema é um instrumento eficaz, pela possibilidade de sistematização do trabalho na escola, como se conferisse à instituição uma certa unidade; ou como se, antes do SGI, as ações desenvolvidas na escola fossem desorganizadas, soltas, sem um objetivo comum a todos.

Porém, o que pudemos perceber, em nossas análises, é que essa “organização” está mais diretamente relacionada ao registro e exposição de dados, os quais, geralmente, valorizam os resultados, em detrimento dos processos. Essa reflexão soma-se às afirmações dos professores, quando apontam, como principais pontos negativos, a grande quantidade de atividades exigidas em contraposição ao pouco tempo disponível para sua execução. A sobrecarga de trabalho, a forma como o SGI foi implementado na escola e a cobrança por resultados fazem o professor gastar parte do seu tempo elaborando gráficos de desempenho dos alunos.

Os pontos negativos, segundo as gestoras, referem-se mais às resistências e à falta de interesse (dos professores), com as quais se depararam no processo de implementação, assim como à pouca participação da Secretaria Municipal de Educação que, segundo declararam, não prestou o necessário apoio à implementação do Sistema, embora não tenham explicitado, claramente, as evidências dessa opinião.

De uma forma geral, quanto à implementação do SGI, podemos ressaltar, com base em nossas análises, que houve muita cobrança por parte da equipe de liderança da escola, que precisava apresentar dados à equipe formadora, em curto espaço de tempo, o que pressionou os professores para o cumprimento de prazos.

Quanto aos pontos positivos, sob a ótica das gestoras, percebemos a preocupação destas em implementar o SGI, conforme as determinações recebidas no curso de formação, sendo os maiores esforços voltados para a inserção dos professores no processo, em uma dinâmica de fora para dentro da escola. Nesse sentido, podemos afirmar que a forma como o SGI foi implementado nas quatro escolas, e possivelmente nas oito restantes, não promoveu possibilidades de reflexão para redimensionar, coletivamente, as estratégias desse Sistema de gestão de acordo com cada realidade escolar, uma vez que cada gestora assumiu a responsabilidade e buscou seguir os mandamentos do SGI, repassando informações aos demais.

O movimento contrário, de discussão no interior da instituição escolar, de redefinição da proposta em prol da superação das dificuldades específicas de cada escola, quase não foi mencionado na fala das gestoras e nas afirmações dos professores. Nesse contexto, podemos, ainda, destacar que os professores apresentaram os pontos

negativos como um desabafo, pela sobrecarga de atividades que tiveram durante a implementação. Porém, percebemos, nas entrevistas e questionários, que o professorado, de forma geral, não questionou a ausência da categoria no curso de formação, e menos ainda, o não acesso ao material teórico do SGI, limitando-se, embora que percebendo pontos negativos, à aceitação do discurso de que o SGI é a melhor proposta de gestão para escola pública.

No contexto da implementação do SGI na escola pública, as ações, a serem desenvolvidas, dependem das determinações do pequeno grupo de líderes; os demais profissionais da escola e comunidade escolar, como um todo, são “envolvidos” no sentido de conhecer as ações que cabem a cada um, para que se alcance o alto desempenho dos alunos, o que vai demandar esforços de todos, especificamente, para execução de tarefas.

Nessa análise, podemos acrescentar que as gestoras também são executoras de tarefas estabelecidas no curso de formação, porém, diferentemente dos demais profissionais da escola, tiveram a oportunidade de estudar e discutir a proposta para posicionar-se a favor ou contra. Na implementação em Campina Grande, portanto, percebeu-se, uma assimilação dos princípios gerenciais do SGI e uma aceitação por parte das gestoras, as quais, embora demonstrando algumas tentativas de adaptação da proposta à realidade da escola, empenharam-se em cumprir as tarefas, assumindo a responsabilidade de implementar conforme as exigências da Secretaria de Educação.

Se pensarmos nos princípios de democratização da escola pública, como não questionar, atualmente, uma proposta que chega às escolas como “modelo” a ser seguido, mas que um dos principais responsáveis pela implementação, que é o professor, participa, principalmente, como executor?

No contexto de responsabilização por resultados, notadamente pelo objetivo do SGI de alcançar o alto desempenho do aluno, as gestoras das escolas públicas, tendencialmente, irão implementar as propostas indicadas pela Secretaria de Educação, assumindo-o como algo de sua responsabilidade, assimilando os discursos do curso de formação e buscando atuar conforme é exigido. Tal situação ficou clara nas falas das gestoras, no reconhecimento da importância do SGI para escola pública, sem que houvesse um questionamento maior acerca do seu processo de implementação e de seu próprio conteúdo, uma delas reconhecendo que implementou o Sistema sem ter conhecimento do que se tratava.



Essa realidade faz-nos pensar que, para discutir propostas gerenciais e propostas democráticas desenvolvidas na instituição de ensino, é necessário que, tanto o gestor, quanto o professor, atores de nossa pesquisa, participem de cursos de formação sobre gestão democrática da escola pública. Conforme entendemos, uma formação desses profissionais em gestão escolar pode contribuir para a definição de rumos, para a instituição, pautados na lógica democrática.

Em nossa pesquisa, duas gestoras – uma, de uma escola de Maior Avanço e outra, de uma escola de Pouco Avanço – que mencionaram, ainda que superficialmente, o caráter empresarial da proposta, mas não deixando de atribuir importância ao modelo de gestão implementado. O professorado, por sua vez, não tendo acesso ao documento, direcionou a crítica, principalmente, à pressão exercida sobre o próprio trabalho.

No contexto atual da parceria público-privada nas políticas públicas, são muitos os projetos que vêm sendo implementados com a intervenção do empresariado, os quais vão construindo bases para efetivação de princípios gerenciais no espaço público e redefinindo práticas.

Quanto às propostas democráticas, o que percebemos nas escolas públicas, com a implementação do Sistema de Gestão Integrado, é que há pouca ou nenhuma efetividade prática dos princípios democráticos de gestão. Nesse sentido, cabe ainda questionarmos em que medida os profissionais que atuam na escola pública estão preparados para o posicionamento crítico diante das propostas implementadas sob a lógica gerencial, as quais determinam ações para busca exacerbada de bons resultados, mas que, muitas vezes, são fortalecidas pelo discurso em prol da qualidade da educação? Esse e outros possíveis questionamentos, que podem surgir a partir dessa pesquisa, possibilitam ampliarmos as discussões acerca dos efeitos da intervenção do empresariado nas políticas educacionais e, especificamente, das interferências do modelo gerencial no âmbito da gestão da escola pública.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, *Fernando Luiz*. **O impacto do modelo gerencial na Administração Pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. In: Cadernos ENAP, n.10. Brasília-DF, 1997.

ASCOM. **A empresa**. Disponível em: < <http://www.acom-ba.com.br/QuemSomos.php>> Acesso em: 13 Ago. 2013.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

BALANCO, Paulo; PINTO, Eduardo Costa. **Os anos dourados do capitalismo**: uma tentativa de harmonização entre as classes. *Pesquisa & Debate*, SP, vol. 18, número 1 (31), 2007.

BARBOZA, Pedro Lúcio. Uma vivência na Educação Municipal de Campina Grande. Edição do autor: 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, Rubem. Nas asas da qualidade total: **Projeto patrocinado pelo Instituto Embraer leva conceitos empresariais à rede pública de São José dos Campos (SP)** In: *Revista Educação*. Setembro/2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/99/artigo233259-1.asp>>. Acesso em 12 de Ago. 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. A Ética. In: \_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994, p. 75-78.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: >[www.planalto.gov.br/publi\\_04/.../plandi.htm](http://www.planalto.gov.br/publi_04/.../plandi.htm) <. Acesso em: 10 Fev. 2010

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. **Lei Parceria Público-Privada**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, 2004.

BRASIL/MEC: **Apresentação PDE escola**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 ago. 2013

BROOKE, Nigel. As novas políticas de incentivo salarial para professores: Uma avaliação In: **Políticas Públicas, Movimentos Sociais**: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. *Coleção ANPED SUDESTE*, 2011 (Livro 3).

CLAD. **Uma Nova Gestão Pública para América Latina**. Documento do CLAD, 1998.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maria Costa (org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009, p. 169-204.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 out. 2011.

CASTRO, Alda Maria D. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio (org.) [et al.] **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília: Líber livro editora, 2007, p. 115-144.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Accountability: uma nova estratégia de controle da gestão escolar.** Conferência Internacional: Educação, Globalização e Cidadania novas Perspectivas da Sociologia da Educação. EPENN, 2008.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 2ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004, p. 15-25.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **As organizações não governamentais e a educação básica oferecida aos pobres: do consenso da oferta à ação privatizante.** 2005. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. Teoria “ampliada” do Estado. In: \_\_\_\_\_. **Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999, p. 121-143.

CORRÊA, kenneth. Planejamento estratégico. In: \_\_\_\_\_. **Administração e Gestão: conceitos, métodos e teorias administrativas.** Disponível em <<http://www.administracaoegestao.com.br/planejamento-estrategico/alinhamentoestrategico/>> Acesso em: 03 mar. 2013.

COSTA, Frederico Lustosa da. **Reforma do Estado e contexto Brasileiro: crítica do paradigma gerencialista.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (org.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001, p. 49-57.

ESTADO DA PARAÍBA. **Governo divulga PIB dos municípios paraibanos, 2011.** Disponível em: < <http://www.paraiba.pb.gov.br/33784/governo-divulga-pib-dos-municipios-paraibanos.html>>. Acesso em: 08 jul. 2013

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de Política educacional.** S. d. Disponível em:<[www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF](http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF)> Acesso em: 10 jan. 2012.

FOLHA DO SERTÃO. Notícias 2013. **Prêmio Topper de Educação é lançado em Campina Grande.** Disponível em: < [http://www.folhadosertao.com.br/portal/noticia.php?page=noticiaCompleta&id\\_noticia=16065](http://www.folhadosertao.com.br/portal/noticia.php?page=noticiaCompleta&id_noticia=16065) > Acesso em: 19 set. 2013.

FUNDAÇÃO PITÁGORAS. **SIGI – Sistema de Gestão Integrado. S. d.** Disponível em: <<http://www.fundacaopitagoras.com.br>>. Acesso em: 18 mar. 2011

\_\_\_\_\_. Quem somos: História. **Educação de qualidade está em nossas mãos**, 2007. Disponível em: <<http://www.fundacaopitagoras.com.br/Default.aspx?tabid=264>> Acesso em: 24 mar. 2011.

GOMES, Hélio. **Visão Panorâmica do SIGI**. In: FUNDAÇÃO PITÁGORAS, s. d.

\_\_\_\_\_. **Liderança e Mudança Organizacional**. *Revista Linha Direta – Educação por Escrito*. In: FUNDAÇÃO PITÁGORAS, s. d.

\_\_\_\_\_. **Categoria 6: Gestão de Processos**. *Revista Linha Direta – Educação por Escrito*. In: FUNDAÇÃO PITÁGORAS, s. d.

\_\_\_\_\_. **Resultados do Desempenho Organizacional**. *Revista Linha Direta – Educação por Escrito*. In: FUNDAÇÃO PITÁGORAS, s. d.

\_\_\_\_\_. **O Planejamento Estratégico e o Dirigente Escolar**. *Revista Linha Direta – Educação por Escrito*. In: FUNDAÇÃO PITÁGORAS, s. d.

\_\_\_\_\_. **Foco no Aluno e nas Partes Interessadas**. *Revista Linha Direta – Educação por Escrito*. In: FUNDAÇÃO PITÁGORAS, s. d.

\_\_\_\_\_. **Informação e Análise: O centro Nervoso da gestão**. *Revista Linha Direta – Educação por Escrito*. In: FUNDAÇÃO PITÁGORAS, s. d.

FREITAS, Dirce Ney Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

GOHN, Maria da glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 123 vol. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época).

GIDDENS, Anthony. Estado e Sociedade Civil. In: \_\_\_\_\_. **A Terceira Via**. Brasília, DF: Instituto Teotônio Vilela: 1999, p.79-139.

GRAMSCI, Antônio. Maquiavel: Notas sobre o Estado e a política. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. 3 vol. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2000, p. 13-109.

GRAMSCI, Antônio. Contribuições para uma história dos intelectuais. In: \_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, RJ, 1991, p. 3-116.

HARVEY, David. Liberdade é apenas mais uma palavra. In: **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2008, p. 15-47.

HARVEY, David. A transformação político econômica do capitalismo do final do século XX. In: \_\_\_\_\_. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1989, p. 117-184.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **IBGE cidades 2013**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=250400&idtema=117&search=paraiba|campina-grande|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

INEP. **Censo educacional, 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

INSTITUTO ALPARGATAS. **Encontro de gestão escolar reúne lideranças na Paraíba, 2009**. Disponível em <<http://www.institutoalpargatas.com.br/index.php?041109-Encontro-de-gestao-escolar-reune-liderancas-na-Paraiba>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: <<http://senna.globo.com>>. Acesso em: 03 ago. 2013.

INSTITUTO CAMARGO CORRÊA. **Sistema de Gestão Integrado**. S.d. Disponível em: <<http://www.institutocamargocorrea.org.br/educacao/Paginas/SistemadeGest%C3%A3oIntegrado.aspx>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2002, p. 151-178.

LOURO, Gilmar Gerheim Louro; MOTA, Márcia Medeiros. **Plano Real: Um estudo introdutório sobre o controle da inflação e suas consequências socioeconômicas no período de 1994-2002**. In: *Revista Eletrônica de economia*, Juiz de Fora, nº4, setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.viannajr.edu.br/revista/eco/edicoes.asp>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia P. de. Gestão democrática da e na Educação. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 15-26.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Evolução da pesquisa em Educação. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MEDEIROS, Sonayra da Silva. **O gerencialismo em escolas públicas municipais de Campina Grande/PB: análise do Sistema de Gestão Integrado (SGI) e reflexões sobre a gestão democrática**. 2011. 84 f. Monografia (Especialização em Políticas e Gestão da Educação Básica) – Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal de Campina Grande/PB, Campina Grande, 2011.

MÜLLER, Aderbal N. **Sistema de Gestão Integrada: a informação como diferencial competitivo de uma organização**. In: *Revista FAE BUSINESS*, n.10. (Novembro 2004)

NASCIMENTO, Alexandre do; SILVA, Andréia F. da; ALGEBAILLE, Maria Emília B. Estado, Mercado e Trabalho: Neoliberalismo e Políticas Sociais. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 85-104.

NEVES, L. M. W. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>>. Acesso em: 15 Out. 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. In: \_\_\_\_\_. (org.). São Paulo: Xamã, 2005, p. 86-125.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (org.). **Política e gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 125-143.

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir?** 124 vol. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões de nossa época).

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera M. V.; BAZZO, Lúcia; PEGORARO, Ludimar (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 11-24.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. In: **Revista SIMPE – RS**. Porto Alegre, 2007, p. 11-33.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Regina T. C. de; FERNANDES, Maria Dilnéia E. **Estado e terceiro setor: as novas regulações entre público e o privado na gestão da educação básica brasileira**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 jun. 2010.

\_\_\_\_\_; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégia para o setor educacional brasileiro. In: \_\_\_\_\_. (org.). **O público e o privado na Educação e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137-153.

PB AGORA. **Câmara Municipal de Campina Grande aprova Projeto de Lei das Diretrizes Orçamentárias**, 2011. Disponível em:< <http://pb-agma.jusbrasil.com.br/politica/7157443/camara-municipal-de-campina-grande-aprova-projeto-de-lei-das-diretrizes-orcamentarias>>. Acesso em: 10 set. 2013.

PMCG. **Secretaria de Desenvolvimento Econômico**. Campina Grande, 2013. Disponível em:<<http://campinagrandepb.com.br/administracao/secretarias/desenvolvimento-economico/>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

PMCG. **Agenda Pedagógica**. Secretaria Municipal de Educação. Campina Grande-PB, 2010.

PMCG. **Lei Complementar nº 72, de 10 de abril de 2013.** In: SEMANÁRIO OFICIAL, 2013. Institui o 14º salário dos profissionais da Educação da Rede pública Municipal. Paraíba, 2013.

PMCG. **Lei nº 5.277, de 19 de abril de 2013.** Institui o Programa Gestão Pactuada e dispõe sobre a qualificação de Organizações Sociais. Paraíba, 2013.

PNUD. **O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), 2013.** Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/>> Acesso em: 02 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Perfil Campina Grande.** Disponível em: <[http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil/campina-grande\\_pb](http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil/campina-grande_pb)>. Acesso em: 02 de set. 2013.

QUALÍNTER. O que é Sistema de Gestão Integrada? In: \_\_\_\_\_. **Qualínter assessoria empresarial.** Disponível em: <[http://www.qualinter.com.br/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=108](http://www.qualinter.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=108)>. Acesso em: 12 ago. 2013. (*Copyright. 2007*)

SAVIANI, Dermeval. As teorias da Educação e o Problema da Marginalidade. In: \_\_\_\_\_. **Escola e Democracia.** 35 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002, p. 3-34. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 5).

SAVIANI, Dermeval. O Neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: \_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil. 3 ed.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2010, p. 425-442. (Coleção memória da educação).

SILVA, Andréia Ferreira da. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** avaliação standardizada, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais do Estado da Paraíba. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq. Campina Grande, 2012. 79 f. Digitado.

SNN. **Diretores de escolas de Campina participarão de capacitação para melhorar gestão.** In: \_\_\_\_\_. Sistema Nordeste de Notícias. Portal da Câmara Municipal. Campina Grande-PB, 2009. Disponível em: <<http://www.snn.com.br/noticia/51981/14/diretores-de>>. Acesso em: 03 de abr. 2010.

SOUZA, Mario Luiz de. **Educação, Estado e empresariado:** a fórmula para resolução dos problemas sociais na visão da burguesia industrial. 2010. Disponível em: <[http://www.nufipeuff.org/seminario\\_gramsci\\_e\\_os\\_movimentos\\_populares/trabalhos/Mario\\_Luiz\\_de\\_Souza.pdf](http://www.nufipeuff.org/seminario_gramsci_e_os_movimentos_populares/trabalhos/Mario_Luiz_de_Souza.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2010.

## APÊNDICES



**APÊNDICE A-** Informações sobre inserção dos professores no processo de implementação do SGI

<b>QUESTÕES E ALTERNATIVAS</b>	<b>Nº DE PROFESSORES (7 + 6+ 6+ 4= 23)</b>	<b>(%)</b>
<b>A escola tomou conhecimento do SGI:</b>	<b>Respostas</b>	
<b>Por intermédio:</b>		
do/a diretor/a	12	52,17%
da equipe técnica	4	17,40%
da equipe da secretaria	2	8,70%
não sabe	0	-
diretor +equipe técnica	5	21,73%
<b>Como?</b>		<b>(%)</b>
conversa individual	0	-
curso de formação	3	13,05
Reunião	19	82,60%
outro	0	-
não sabe	1	4,35%
<b>Quem liderou o processo de implementação do SGI na escola?</b>	<b>Respostas</b>	<b>(%)</b>
diretor/a	14	60,87%
supervisor/a	4	17,40%
professor/a	-	
outro: psicóloga (4), orientadora (1)	5	21,73%
não sabe	-	
<b>Você participou do processo de implementação do SGI?</b>	<b>Respostas</b>	<b>(%)</b>
Sim	20	86,95%
Não	3	13,05%
<b>Quais os critérios utilizados para a participação dos professores na implementação do SGI? (Pode marcar mais de um critério).</b>	<b>Respostas</b>	<b>(%)</b>
adesão voluntária	4	17,40%
disponibilidade de tempo	0	-
capacidade de liderança	0	-
formação	0	-
não houve critério, todos participaram	19	82,60%
outro	0	-
<b>Estudou os textos básicos do SGI? Quais?</b>	<b>Respostas</b>	<b>(%)</b>
Sim	Não lembro; Textos preparados pela equipe que	
	3	13,05%

	estava em formação; <i>Test drive</i> do professor e do aluno.		
Não		<b>20</b>	<b>86,95%</b>
<b>Como você participou do processo de definição das ações do SGI? Indique as duas atividades mais predominantes:</b>		<b>Respostas</b>	<b>(%)</b>
estudando o documento		<b>0</b>	<b>-</b>
discutindo propostas		<b>0</b>	<b>-</b>
discutindo propostas e executando tarefas		<b>3</b>	<b>13,05%</b>
sugerindo atividades e executando tarefas		<b>6</b>	<b>26,08%</b>
executando tarefas		<b>14</b>	<b>60,87%</b>
não participou		<b>0</b>	<b>-</b>
<b>Qual a periodicidade do processo de definição das ações?</b>		<b>Respostas</b>	<b>(%)</b>
semanal		<b>0</b>	<b>-</b>
semanal e bimestral		<b>1</b>	<b>4,35%</b>
Quinzenal		<b>5</b>	<b>21,73%</b>
Mensal		<b>12</b>	<b>52,17%</b>
Bimestral		<b>4</b>	<b>17,40%</b>
Trimestral		<b>1</b>	<b>4,35%</b>
Anual		<b>0</b>	<b>-</b>
<b>Como você avalia, atualmente, os resultados do SGI na escola?</b>		<b>Respostas</b>	<b>(%)</b>
Satisfatórios		<b>8</b>	<b>34,78%</b>
Insatisfatórios		<b>1</b>	<b>4,35%</b>
razoável, mas poderia melhorar		<b>12</b>	<b>52,17%</b>
ainda não percebeu os resultados		<b>2</b>	<b>8,70%</b>

**APÊNDICE B – Pontos positivos no processo de implementação do SGI**

<b>TRÊS PONTOS POSITIVOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO SGI</b>				
<b>PONTOS</b>	<b>ESCOLA MA1</b>	<b>ESCOLA MA2</b>	<b>ESCOLA PA1</b>	<b>ESCOLA PA2</b>
<b>POSITIVOS</b>	<p><b>a)</b> Organização das atividades na escola; identificação de potencialidades na equipe; avaliação dos processos;</p> <p><b>b)</b> Maior integração de todos da escola; acompanhamento sistemático da aprendizagem; demonstração dos resultados obtidos, através de gráficos;</p> <p><b>c)</b> A interação de todos os funcionários com um mesmo objetivo; comparação dos resultados da aprendizagem em cada bimestre;</p> <p><b>d)</b> Implantação de metas para o trabalho; coleta de resultados;</p> <p><b>e)</b> Participação dos alunos; a interação dos alunos; empenho em realizar as tarefas;</p> <p><b>f)</b> Houve mais organização das atividades em termos de documentos.</p>	<p><b>a)</b> Sistematização do projeto e acompanhamento da aprendizagem</p> <p><b>b)</b> Mesmo com pouco tempo na escola, percebo a organização e realização das ações com atuação</p> <p><b>c)</b> Interação entre professores; organização e sistematização dos projetos desenvolvidos; os alunos ficavam mais responsáveis e desejosos em realizar as propostas</p> <p><b>d)</b> Organização; Sistematização do trabalho realizado em sala de aula; sintonia entre professores</p> <p><b>e)</b> Atividades sistematizadas; período para alcançar as metas</p> <p><b>f)</b> Sistematização e organização do trabalho; acompanhamento do desempenho feito pelo próprio aluno.</p>	<p><b>a)</b> A implementação do mesmo na minha turma elevou o nível e o interesse pelas atividades propostas;</p> <p><b>b)</b> Acompanhamento sistematizado e visualizado;</p> <p><b>c)</b> Acompanhamento sistematizado dos alunos, visualizado por todos;</p> <p><b>d)</b> Acompanhamento sistematizado; visualização da evolução da aprendizagem dos alunos.</p>	<p><b>a)</b> Sistematização das ideias; portfólio; resultado através de gráficos;</p> <p><b>b)</b> Sistematização das atividades; acompanhamento da aprendizagem dos alunos e averiguação de dados qualitativos e quantitativos;</p> <p><b>c)</b> Sistematização e organização das ações e a forma de monitoramento das atividades;</p> <p><b>d)</b> A organização e sistematização das ações e a forma de monitoramento das atividades;</p> <p><b>e)</b> Organização e sistematização de ações; planejamento de ações para cumprir metas; interesse por parte dos alunos diante dos monitoramentos;</p> <p><b>f)</b> Sistematização e organização na estrutura da organização pública;</p> <p><b>g)</b> Organização e sistematização das ações e a forma de monitoramento das atividades.</p>

## APÊNDICE C– Pontos negativos na implementação do SGI

TRÊS PONTOS NEGATIVOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO SGI – PROFESSORES				
PONTOS	ESCOLA MA1	ESCOLA MA2	ESCOLA PA1	ESCOLA PA2
NEGATIVOS	<p><b>a)</b> Sobrecarga de atividades burocráticas p/professor; dificuldades em contextualizar os gráficos (Ed. Infantil).</p> <p><b>b)</b> Em branco</p> <p><b>c)</b> Muitas atividades; o professor precisa realizar todas dentro de um prazo; muitas vezes ficávamos sufocadas e atordoadas com tantas informações;</p> <p><b>d)</b> A forma como foi implantado nas escolas sem perguntar se o professor queria participar, ele era obrigado a participar;</p> <p><b>e)</b> O tempo para ser aplicada alguma tarefa; Interferia nos conteúdos a serem trabalhados devido ao tempo;</p> <p><b>f)</b> A forma como o professor recebe as informações já pensadas por outrem; a pressa por dados estatísticos; poucas informações e esclarecimentos; dentre outros.</p>	<p><b>a)</b> Tempo para confecção de material; tempo para professor estudar.</p> <p><b>b)</b> Resposta em branco</p> <p><b>c)</b> O tempo para realização do processo</p> <p><b>d)</b> O tempo insuficiente para dedicação total nos trabalhos a serem realizados.</p> <p><b>e)</b> Falta de atendimento para elaboração de gráficos e atividades.</p> <p><b>f)</b> Não encontrei pontos negativos, porém não participei do processo de implementação do SGI na escola.</p>	<p><b>a)</b> Tempo disponível para o planejamento das atividades e o apoio necessário por parte das pessoas responsáveis pelo projeto.</p> <p><b>b)</b> Falta de liberdade nas ações; prazos apertados e sem apoio.</p> <p><b>c)</b> Ausência de liberdade; excesso de cobrança e prazo curto.</p> <p><b>d)</b> Falta de liberdade nas ações do professor; prazos curtos para cumprir com as atividades do projeto e falta de apoio.</p>	<p><b>a)</b> Muitas atividades; tempo insuficiente; imposição da liderança;</p> <p><b>b)</b> Obrigação em participar do projeto; má estrutura física da escola; estudo mais profundo do projeto;</p> <p><b>c)</b> A execução das atividades de forma corriqueira e sem democracia;</p> <p><b>d)</b> A forma como chega às escolas; a pressão sobre os professores para cumprir o tempo previsto;</p> <p><b>e)</b> A pressão psicológica devido ao imediatismo das tarefas exigidas; a carga extra de trabalho para exposição dos cartazes e painéis;</p> <p><b>f)</b> Desejavam uma mudança do sistema escolar a curto prazo e de cima para baixo;</p> <p><b>g)</b> A forma como chega às escolas; a pressão sobre os professores para cumprir o tempo previsto.</p>

## APÊNDICE D– Acompanhamento das ações

COMO ACONTECE O ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES REALIZADAS?			
ESCOLA MA 1	ESCOLA MA2	ESCOLA PA 1	ESCOLA PA2
<p>a) Em reuniões de planejamento, e sempre que um processo é finalizado são observados os pontos positivos e negativos.</p> <p>b) Através das avaliações periódicas das atividades realizadas;</p> <p>c) A equipe responsável ajudava nas realizações das atividades;</p> <p>d) A diretora nos passava as ações a ser realizada e dava prazo para a execução;</p> <p>e) Através da avaliação das atividades realizadas</p> <p>f) Nos comunicam o que se deve fazer com algumas orientações e recolhe-se os resultados.</p>	<p>a) Através da ficha de acompanhamento e do conselho de classe semestral</p> <p>b) Não participei do processo por ter chegado na escola a apenas 2 meses.</p> <p>c) A partir de orientações da Equipe de Liderança no desenvolvimento dos projetos, seguido da apresentação dos produtos finais.</p> <p>d) A partir dos produtos finais dos projetos trabalhados. No início do processo da implementação do SGI a equipe mediava os trabalhos.</p> <p>e) Nós elaborávamos dados e entregávamos para a equipe analisar</p> <p>f) Através dos gráficos dos resultados e desempenho dos alunos atualizados bimestralmente.</p>	<p>a) Não houve um acompanhamento sistemático direto com a professora. Os resultados eram repassados sem nenhum questionamento prévio;</p> <p>b) No primeiro semestre o acompanhamento foi realizado com efeito. Após a saída da coordenadora, o projeto e ações não foram mais realizados.</p> <p>c) No início teve um acompanhamento satisfatório, com passar de desenvolvimento foi sendo deixado de lado.</p> <p>d) Houve acompanhamento apenas da psicóloga, mas em seguida, a mesma foi transferida para outra escola e esse acompanhamento deixou de acontecer.</p>	<p>a) Reuniões mensais</p> <p>b) Foram acompanhadas pela supervisora responsável pela execução do projeto na escola;</p> <p>c) Os encontros eram feitos mensais para avaliação e visitas em salas para monitorar as atividades executadas;</p> <p>d) Visita de monitoramento e os encontros mensais para discutir a realização das tarefas;</p> <p>e) O acompanhamento das ações foram mediante encontros mensalmente para discutir as tarefas e visitas de monitoramento para conferir o que foi feito e do cumprimento das tarefas exigidas;</p> <p>f) Visita de monitoramento e os encontros mensais para discussão e organização das tarefas desenvolvidas em sala de aula;</p> <p>g) Visita de monitoramento e encontros mensais para discutir a realização das tarefas.</p>

## **ANEXOS**

## ANEXO A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

### 1. A escola tomou conhecimento do SGI:

#### a) Por intermédio

- do diretor
- da equipe técnica
- da equipe da secretaria
- outro \_\_\_\_\_
- não sabe

#### b) Como?

- conversa individual
- curso de formação
- reunião
- outro \_\_\_\_\_
- não sabe

### 2. Quem liderou o processo de implementação na escola?

- diretor
- supervisor
- professor
- outro \_\_\_\_\_

### 3. Você participou da implementação do SGI?

- sim
- não

### 4. Qual o/os critério/s utilizado/s para a participação dos professores na implementação do SGI?

- adesão voluntária
- disponibilidade de tempo
- capacidade de liderança
- formação Qual? \_\_\_\_\_
- não houve critério, todos participaram
- ( ) outro Qual? \_\_\_\_\_

### 5. Estudou os textos básicos do SGI?

- sim Quais? \_\_\_\_\_
- não

### 6. Como você participou do processo de definição das ações do SGI? Indique a atividade mais predominante:

- estudando o documento
- discutindo propostas

- sugerindo atividades
- executando tarefas
- não participou

**7. Qual a periodicidade do processo de definição das ações?**

- semanal
- quinzenal
- mensal
- bimestral
- trimestral
- anual

**8. Como acontece o acompanhamento das ações realizadas?**

---

---

---

**9. Escreva três pontos positivos e três negativos na implementação do SGI:**

**Positivos**

---

---

---

**Negativos**

---

---

---

**10. Como você avalia, atualmente, os resultados do SGI na escola?**

- satisfatórios
- insatisfatórios
- razoável, mas poderia melhorar
- ainda não percebeu os resultados



**ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS GESTORAS**

- 1. Sua inserção no processo de implementação do SGI na rede pública municipal (formação, conteúdos, documentos...);**
- 2. Processo de divulgação da proposta na escola (período, participantes, estudos, conteúdos, fontes...);**
- 3. Principais responsabilidades do/a gestor/a no processo de implementação do SGI na escola;**
- 4. Atuação da Secretaria de Educação no processo de implementação do SGI;**
- 5. Atuação do Instituto Alpargatas no processo de implementação do SGI;**
- 6. Atuação dos/as professores/as no processo de implementação do SGI;**
- 7. Importância do SGI para escola pública;**
- 8. Aspectos positivos no processo de implementação do SGI na escola;**
- 9. Aspectos negativos no processo de implementação do SGI na escola;**
- 10. Momento atual do SGI na escola e próximas etapas;**
- 11. Definição do modelo de gestão instaurado (principais características);**
- 12. Relação do SGI com a democratização da gestão;**
- 13. Relação do SGI com o PPP da escola**